

195504

**SANAT EĞİTİMİNDE İMGE
VE
İMGENİN YERİ**

Yeliz OSKAY

**(Yüksek Lisans Tezi)
Eskişehir - 2004**

SANAT EĞİTİMİNDE İMGE VE İMGENİN YERİ

Yeliz OSKAY

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı
Danışman: Yrd. Doç. Metin İNCE

Eskişehir
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ocak 2004

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖZ.....	ii
ABSTRACT.....	iii
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	iv
ÖZGEÇMİŞ.....	v
RESİMLER LİSTESİ.....	vi
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem.....	2
1.2. Amaç.....	3
1.3. Önem.....	3
1.4. Sınırlılıklar.....	4
1.5. Tanımlar.....	4
1.6. Yöntem.....	5
1.6.1. Araştırma Modeli.....	5
1.6.2. Veriler ve Toplanması.....	5
1.6.3. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması.....	5
1.7. İmge Nedir?.....	5
1.8. İmgenin Tarihsel Değişimi.....	7
1.8.1. İmgenin İnsanın Evreni Tanıma İsteğine Katkıları.....	9
1.8.2. Sanat ve İmge.....	9
1.8.3. Eğitimde İmge.....	18
1.8.4. Sanat Eğitiminde İmge.....	24
1.9. Bilgi Toplumunda İmgenin İnsan Yaşantısına Etkileri.....	35
2. BULGULAR VE YORUM.....	37
2.1. Giriş.....	37
2.2. Duyum.....	39
2.3. Algı.....	40
2.4. İmge.....	42
2.5. İmgelem.....	44
2.6. İmge ve Kavram.....	46
2.6.1. İmgeden Simgeye Sembole Geçiş.....	50
2.7. Çocukların Plastik Sanat Uygulamalarında İmge Tasarımlarının Oluşumu	51
2.7.1. İmge ve Masal.....	53
2.7.2. İmge ve Oyun.....	56
2.7.3. İmge ve Drama.....	60
2.7.4. İmge ve Teknoloji.....	62
2.7.5. Çevrenin İmge Oluşumuna Etkileri.....	65
2.8. Sanat Eğitimi Derslerinde İmgesel Çalışmaların Kullanım Biçimleri	67
2.9. İmgesel Yeni Bir Evren Tasarımına Doğru Sanat ve İnsan.....	78
2.9.1. Sibernetik Dünya.....	79

3. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	81
3.1. Sonuç.....	81
3.2. Öneriler	82
KAYNAKÇA	84

YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZÜ

SANAT EĞİTİMİNDE İMGE VE İMGENİN YERİ

Yeliz OSKAY

Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eylül 2003

Danışman: Yrd. Doç. Metin İNCE

Sanatın işi imgeler yaratmaktır bir anlamda. Sanatçı, dünyayı algılayış biçimini, düşlerini, hayallerini, düşüncelerini, duygularını imgeler yoluyla, imgelerine somutluk kazandırarak dışavurur. Çocukta tıpkı bir sanatçı gibi eline kağıt ve boyaları aldığı zaman, doğduğu günden itibaren zihninde kaydettiği, yeniden kurduğu (oynadığı oyunlarla, dinlediği masallarla, çevresinin etkisiyle) bütün imgelerini özgürce kullanır resimlerinde. Çocuk için bu etkinlik bir çeşit oyundur (renklerle, şekillerle, çizgilerle, boyalarla vb.) aslında. Olabildiğince özgür, bağımsız olmak, yaratıcılığını hiçbir kısıtlanma olmadan kullanmak ister. İmgelem gücü en yüksek seviyededir. Çocuğun eğitiminde imgesel düşünceye, yaratıcı imgelem gücüne ne kadar yer verilmişse o kadar özgür ve yaratıcı olacak, sağlıklı bir kişilik geliştirecektir. Dünyayla, çevresindeki insanlarla ilişkilerinde, kalıplara, kurallara takılıp kalmayacak, daha evrensel düşünecek ve yaşayacak, varolan düzenle ilgili kaygılarını, rahatsızlıklarını korkusuzca ifade edecek ve değiştirmeye çabalayacaktır.

Bu araştırmada, çocuğun eğitiminde yaratıcı imgelem gücüne yeterince yer verilmediği düşünülerek, sanat eğitiminde imgeye ve ona bağlı süreçlere ne kadar yer verilmesi gerektiği araştırılarak açıklanmaya çalışılmıştır.

Araştırma tarama modelindedir. İmgenin anlamı, tarihsel değişimi, eğitimde ve sanat eğitiminde imgenin gelişim süreci ile imgeyle bağlantılı olarak duyum, algı, imgelem, simge... gibi kavramlar da açıklanmış ve çocukta yaratıcı imgenin gelişiminin oyunla, teknolojiyle, çevreyle ilişkileri de araştırılarak yorumlar yapılmıştır.

MASTER'S DESREETHESIS

IMAGE AND PLACE OF IT IN THE EDUCATION OF ART

Yeliz OSKAY

Fine Arts Training Department

Anadolu University Education Institute, September

Advisor: Assistant Associate Professor Metin İNCE

In a way the duty of art is to create images. The artist expresses his perception of the world, dreams, imagination, thoughts and feelings by means of images, with concretizing them. A child also exactly like the artist uses all the images freely in his/ her pictures which she/ he has coded and reconstructed (with the games she/ he played, the stories she/ he listened and the effect of the environment) since she/ he was born when she/ he takes the paper and paints. In fact this activity is a kind of game for the child (with colours, shapes, lines and paints etc.). He/she wants to be free, independent and to use his creativity without any restriction as much as he/ she can. His power of imagination is on the highest level. The more imaginal thought and creative imagination power included in the child's education the more free and creative she/ he will be and the more sound character she/ he will have. She/ he will not deal with the forms and the rules in his/ her relations with the people around and the world, she/ he will think and live more universal, express his/ her dissatisfaction and anxiety without fear and will try to change it.

In this research how much the image and processes dependent to it should be included is searched for and tried to be explained with the thought that there is not efficient creative imagination power in the education of a child.

This research is in the model of scanning. The meaning of image, historical variation (change), the developmental process of image in education and art education and in relation with image the concepts like; sensation, perception, imagination, symbol, ... is explained and comments are made with an investigation about the relation of the improvement of child's creative image with environment and technology.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Yeliz OSKAY'ın, "Sanat Eğitiminde İmge ve İmgenin Yeri" başlıklı tezi 29/01/2004 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Öğretmenliği Programı yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	Adı-Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	: Yrd.Doç. Metin İNCE	
Üye	: Yrd.Doç. Şemsettin EDEER	
Üye	: Yrd.Doç. Selçuk YILMAZ	

Prof.Dr. İlknur KEÇİK
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

RESİMLER LİSTESİ

Resim 1	Ender DANDUL.....	70
Resim 2	Ender DANDUL.....	70
Resim 3	Ender DANDUL.....	71
Resim 4	Ender DANDUL.....	71
Resim 5	4. Sınıf (10 yaş) Öğrenci Resmi.....	72
Resim 6	2. Sınıf (8 yaş) Öğrenci Resmi.....	72
Resim 7	4. Sınıf (10 yaş) Öğrenci Resmi.....	73
Resim 8	4. Sınıf (10 yaş) Öğrenci Resmi.....	73
Resim 9	4. Sınıf (10 yaş) Öğrenci Resmi.....	74
Resim 10	4. Sınıf (10 yaş) Öğrenci Resmi.....	74
Resim 11	7. Sınıf (13 yaş) Öğrenci Resmi.....	75
Resim 12	8. Sınıf (14 yaş) Öğrenci Resmi.....	75
Resim 13	1. Sınıf (7 yaş) Öğrenci Resmi.....	76
Resim 14	4. Sınıf (10 yaş) Öğrenci Resmi.....	76
Resim 15	5. Sınıf (11 yaş) Öğrenci Resmi.....	77
Resim 16	2. Sınıf (8 yaş) Öğrenci Resmi.....	77

1. GİRİŞ

Sanat eğitiminin amacı; farklı düşünen, düşüncesini açık, özgür ve yaratıcı bir şekilde ifade edebilen cesur bireyler yetiştirmek olmalıdır. Gerçek anlamındaki sanat da insanı alışılmış kalıpların dışına çıkmaya, farklı olmaya zorlar çünkü. Sanatçının çok farklı düşünceler üreten bir beyni, farklı olmasını sağlayan olağanüstü bir hayal gücünün olması gerekir. Bu hayal gücü sayesinde düşüncelerini korkusuzca uygulayabilir, yeni ve farklı çözümler üretebilir.

Her insanın doğru bir şekilde eğitilirse yaratıcı olabileceğini kabul edersek eğer, bireyin eğitiminde akıl ve zekanın eğitilmesinin yeterli olamayacağı ortaya çıkar. Yaratıcı bireyin imgeleme de ihtiyacı vardır. İmgelemi sayesinde yaratır çünkü. Sanatsal yaratıcılık için bu kadar gerekli olan imgelerle düşünme yetisine eğitimde, özellikle sanat eğitimi derslerinde daha çok yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Çocuk doğduğu günden itibaren çevresini tanımak için imgeler oluşturmak zorundadır. Oluşturduğu bu imgeler sayesinde önce annesini, daha sonra da çevresindeki diğer nesnelere ve kişileri tanıyabilir. Okula başlayana kadar (daha sonra da) çevresinde algıladığı her şey hakkında zihninde imgeler biriktirir. Biriktirdiği bu imgelerle düşünür, kavramlar oluşturur, konuşur ve oynadığı her oyunla, dinlediği her masalla, hikayeye zihnindeki imgelerini geliştirerek, değiştirerek ve bu imgelere yenilerini de ekleyerek çoğu yetişkinin artık sahip olamadığı bir imgelem dünyası yaratır kendisine. Yarattığı bu imgelem dünyası ile yetişkinlerin düşünemediklerini düşünür, sorar, yeni ve farklı fikirler üretir, şaşırtıcı olaylar anlatır, çevresinde bulduğu malzemeleri, boyaları, renkleri tıpkı bir sanatçı gibi kullanarak sanatsal faaliyetlerde bulunur. Çocukluğunda hiç masal dinlememiş, hiç oyun oynamamış bir insan düşünülemez için, her birey doğduktan sonra bu zihinsel süreçlerden geçmektedir. Fakat okula başladıktan sonra özellikle yaratıcılıkla ilgili faaliyetlerinde bir azalma olur. Sanatsal çalışmalara katılmak, resim yapmak istemez. Öğrenmek zorunda olduğu diğer derslerin etkisiyle sanat derslerine zaman ayırmak istemez. Oysa en çok da sanat eğitimi dersi

ile yaratıcılığın zevkine varabilir. Yaratıcı düşünemedikten sonra büyük bir çabayla ve aceleyle diğer derslerdeki bütün o bilgileri öğrenmesinin de bir anlamı kalmaz aslında. Ne şekilde kullanacağını bilemedikten sonra tıpkı bir kayıt cihazı gibi ezberlemek ne işine yarayacaktır ileride? Eğitim de sıkıcı bir hal alır çocuk için.

May, şöyle yazmıştır ‘Yaratma Cesareti’nde; “Sanat, şiir ve müzikte örneklendiği gibi tinin özgün, özgür yaratıcılığını yitirdiğimiz ölçüde, bilimsel yaratıcılığımızı da yitireceğiz” (May, 2003). Toplum, sanatsal yaratıcılığını yitirdiği zaman diğer alanlarda da yaratıcı, üretici bireyler yetiştiremeyecek ve başka toplumların, kültürlerin etkisi altında kalacaktır. Bu sonuçlar da göze alınarak, sanat eğitiminde özellikle imgelem dünyasının geliştirilmesi ve yok edilmemesinin neden bu kadar önemli olduğunun anlaşılacağı umulmaktadır.

1.1. Problem

Çağımız insanının düşünme biçimi ussaldır diyebiliriz. Aşırı ussal akımlardan sonra düşünce ve eğitim sistemi ussallaştırılmıştır. Daucher’e göre 19. yüzyıla gelene kadar tüm eski kültürler ve batı uygarlığı imgesel kavramları bolca kullanmıştır ve düşünme biçimi tıpkı çocuklardaki gibi, imgelerle düşünme biçimidir. Kuşkusuz ussallık çağımız için kaçınılmaz bir düşünce biçimidir. Fakat eğitim sistemleri akli eğitmeyi amaçlarken duyguyu, imgelemci düşünme yetisini unuturlar. Oysa sadece imgesel düşünme süreçleri yaratıcı oluşumlara neden olabilir.

Çocuklar hemen hemen ergenlik dönemine gelene kadar imgelerle düşünme biçimini kullanırlar, fakat akli eğitmenin öncelikli amaç olduğu ilköğretimden üniversite eğitimine kadar ise bütün eğitim sistemi bireydeki yaratıcılığı ve imgeleme gücünü unutmış gibi gözükür. Oysa çocuğun yaratıcı davranış biçimleri oluşturabilmesi, kendisini ve çevresini daha iyi tanıyabilmesi, çevresindeki insanlarla ilişkilerini geliştirebilmesi ve daha evrensel düşünceler üretebilmesi için imgelem gücünün sürekli canlı tutulması gereklidir. Bu da doğru bir şekilde planlanmış bir sanat eğitimi dersiyle yapılabilir ancak.

Günümüzde sanat eğitimi adı altında ülkemizde uygulanan derslere bakıldığı zaman, imgelem gücünün ve yaratıcılığın geliştirilmesi açısından bazı sıkıntılar ve sorunlar görülmektedir. Sanat eğitimi dersi alan bireyler ezberciliğe, kopyacılığa, kalıpcılığa daha ilk yıllarda alışarak imgelem gücünden giderek yoksunlaşan, yaratıcı ve estetik düşünemeyen, sanatı ve sanat eğitimini gereksiz, faydasız ve zorlama bir işlevmiş gibi gören topluma katılmaktadırlar. Bu düşüncelerden yola çıkarak problem, bireyin imgelem gücünü sürekli canlı tutacak, geliştirecek bir sanat eğitimi nasıl ve hangi yöntemlerle uygulanabilir sorusuna verilecek yanıtla çözülmeye çalışılacaktır.

1.2. Amaç

Bu araştırma ile ilköğretim okulları 7-14 yaş arası çocukların sanat eğitimi etkinliklerinde yapılan uygulamaların imgeye ve imgelem gücüne etkileri açısından genel bir değerlendirmesi yapılmaya çalışılmıştır. Bu amaçla şu sorulara yanıt aranmıştır;

1. Çocukta imgesel düşünce nasıl oluşur ve ne gibi özellikler gösterir?
2. Çocukların plastik sanat uygulamalarında imgesel tasarımları nasıl oluşur?
3. İlköğretim okullarında plastik sanat eğitimi dersi olan resim dersinde yapılacak ne tür uygulamalarla çocuktaki imgesel düşünme süreci geliştirilebilir?
4. Çağın getirdiği teknolojik yenilikler ve bireyin çevresinin imgelem dünyasına etkileri nelerdir?

1.3. Önem

Bu araştırma ile toplanacak verilerin;

1. Yaratıcı bireyler yetiştirmek için önemli olan imgesel düşünme ve tasarlama yetisini yok etmemek ve geliştirmek için daha doğru değerlendirme ve uygulamaların yapılmasına yararlı olacağı,
2. Çocuğun yaratıcı düşünce gelişimi ile ilgili araştırma ve uygulamalara yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, Türkiye'deki ilköğretim okullarında, plastik sanat eğitimi dersi olarak uygulanan resim-iş dersi ile sınırlı tutulmuştur.
2. Araştırma Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı'nın ilköğretim okulları için öngördüğü sanat eğitimi programı ile sınırlıdır.
3. Bu araştırma, Türkiye'deki ilköğretim okullarında öğrenim gören 7-14 yaş arası öğrencilerin resim derslerinde yaptıkları etkinliklerle sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

EĞİTİM: İnsanlarda sosyal hayata ve çağa uygun tutum ve davranış değişikliği sağlamaktır.

SANAT: Bazı düşüncelerin, amaçların, durumların ya da olayların; beceri ve düş gücü kullanılarak ifade edilmesine ya da başkalarına iletilmesine yönelik yaratıcı insan etkinliği.

SANAT EĞİTİMİ: Bireylere farklı bakış açısı kazandırmayı amaçlayan, bireyde estetik ve duyarlık yönünden belli bir düzeyi hedefleyen eğitim.

ZİHİN: Yaşantıları, öğrenilen konuları, bunların geçmişle ilişkisini bilinçli olarak zihinde saklama gücü, bellek, hafıza.

BELLEK: Daha önceki algılarla ilgili bilinçliliği canlandırma yetisi.

KAVRAM GELİŞİMİ: Duyusal bilgiyi nesnelere ya da olayların zihinsel tasarımlarında örgütleme süreci.

1.6. Yöntem

1.6.1. Araştırma Modeli

Sanat Eğitiminde imge ve imgenin yerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırmada genel tarama amaçlı belgesel tarama modeli kullanılmıştır.

1.6.2. Veriler ve Toplanması

Araştırmada, sanat eğitiminde imge ve imgenin yerine ilişkin olgusal veriler doküman incelemesi yöntemi kullanılarak toplanmıştır. İmgenin tanımı, tarihsel değişimi, duyum, algı, imgelem, kavram gibi başlıklara ilişkin bilgiler konularla ilgili kitap, tez ve diğer yayınlar gibi dokümanlardan elde edilmiştir.

1.6.3. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Araştırmada toplanan verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmış, araştırmanın amaçlar kısmında belirtilen sorular temel alınarak çözümlenmeler ve yorumlar yapılmıştır.

1.7. İmge Nedir?

Araştırmanın asıl konusu olan sanat eğitimi ve imge ilişkisinden önce imgenin sözlük ve ansiklopedik açıklamaları üzerinde durmanın faydalı olacağı düşünülmüştür.

Eski Türkçe'de işaret anlamına gelen 'im' sözcüğünden türemiş olan imgenin (ing. image) Türk Dil Kurumu, Türkçe Sözlüğünde üç tanımı vardır; 1. Zihinde tasarlanan ve gerçekleşmesi özlenen şey, düş, hayal, hülya. 2. Psikol. Duyu organlarının dıştan algıladığı bir nesnenin bilince yansıyan benzeri, hayal, imaj. 3. Psikol. Duyularla algılanan bir uyaran söz konusu olmaksızın bilinçte beliren nesne ve olaylar, hayal, imaj (TDK, 1998).

Tanımlardan da anlaşılacağı gibi imge tek anlamlı bir kelime değildir. Sözlükteki ikinci tanımında daha çok nesnel olana yakındır, gerçekliğin daha az öznel bir biçimde zihinde yansımastır. Birinci ve üçüncü tanımlar ise imgenin daha öznel yanını vurgular. İmgelemeden ortaya çıkmış, imgelemin yarattığı olan imgeler diyebiliriz bu tür imgeler için. Afşar Timuçin de imgeyi tanımlarken dış kaynaklı olanları duyumsal imge, imgelemin ürünü olan imgeleri ise zihinsel imge olarak ikiye ayırır: “İmge önce dış dünya nesnelinin algıyla gerçekleşen basit bir sunumdur ... Kavramsal düşünmenin temelini oluşturur ... İkinci olarak imge, imgelemin doğrudan doğruya yarattığı olarak vardır. İmgelem herhangi bir gereksinimle ya da boş bir edimle bir şey tasarladığında imge oluşmuş olur (Timuçin, 2000). Zihinsel imgeler oluşturabilmek için duyumsal imgelere ihtiyacımız vardır. Bizde duyumsal imgesi olmayan bir şeyi zihnimize tasarlayamayız.

Timuçin, ikinci tür imgeye (düşünsel imge) simge de diyebileceğimizi ve bu simge ya da imgenin üst bilgiyi (bilginin bilgisi) oluşturduğunu belirtir. Bu üst bilgi aynı zamanda sanatsal anlatımın özünü de oluşturmaktadır (Timuçin, 1992).

Orhan Koçak, iç kaynaklı ya da dış kaynaklı olsun bütün imgelerin bir benzeş olduğunu vurgular;

İster bir dış nesnenin zihindeki kopyası olarak ele alalım, ister özerk bir yaratı olarak, her imge bir görüntüdür, bir belirş ya da görünüştür. Ve her görünüş de bir benzeştir. İmgenin Arapça karşılıkları bunu daha iyi ortaya koyar. İmge hem hayal olarak karşılanır, hem de misl olarak. Birinci karşılık, Romantizmin ve Modernizmin öne çıkardığı o özerk var etme yetisine bağlanır: Hayalgücü, imgelem. İkinci karşılığın türevleri ise imgenin doğasındaki asıl - suret ikiliğini daha açıkça belirten terimlerdir: misal, emsal, masal, mesel, temsil, temessül ... Benzemek, ‘gibi olmak’, bir başkasının sureti olmak ögesi vardır hepsinin içinde. Buna göre bir varlığın sadece duyusal anısı değildir imge; bizi dosdoğru gerçeğin kendisine götüren saydam bir görünüşten de ibaret değildir; aynı zamanda, varlığın kendinden ayrılmasıdır (Koçak, 1995).

Berger'e göre imge, yeniden yaratılmış ya da yeniden üretilmiş bir görünümdür; "İmge ilk kez ortaya çıktığı yerden ve zamandan -birkaç dakika ya da birkaç yüzyıl için- kopmuş ve saklanmış bir görünüm ya da görünümler düzenidir" (Berger, 1995).

Son olarak, M. Ponty'nin imge hakkındaki düşünceleri de kelimenin iki yanlılığını vurgular özelliindedir;

İmge sözcüğü kötü ünlenmiştir, çünkü safça, bir desenin çıkartma, bir kopya, ikinci bir şey olduğu; ve düşünsel imgenin de özel eski püskü şeyler yığınımız içinde bu tür bir desen olduğu sanılmıştır. Ama imge gerçekten de böyle bir şey değilse de, ne o ne de desen ve tablo kendinden'e de ait değildirler. Onlar dışın içi ve için dışıdır; bunu, hissetmenin iki yanlılığı olanaklı kılmaktadır; ve bu dışın içi ve için dışı olmasa, imgelem sorununu bütünüyle oluşturan hemen – hemen - bulunuş ve olmak – üzere – olan - görünürlük hiç anlaşılmayacaktır. Tablo, komedyenin mimikleri, sıradan şeylere yokluklarında ulaşmak için hakiki dünyadan ödünç aldığı araçlar değildirler. İmgelem, şimdi olana hem çok daha yakın, hem çok daha uzaktır; Çok daha yakındır çünkü, şimdi olanın yaşamının vücudumdaki diyagramıdır, onun bakışlara ilk defa sunulmuş eteni ya da tensel ters yüzüdür, ve bu anlamda Giacometti'nin enerjik şekilde söylediği gibi: "bütün resimlerde beni ilgilendiren benzerliktir, yani benim için benzerlik olan; dış dünyayı bana biraz keşfettiriyor olan." Çok daha uzaktır, çünkü tablo ancak vücuda göre bir benzerdir, çünkü tıne şeyleri oluşturan ilişkileri yeniden düşünme fırsatını vermez, ama bakışa – onlarla birleşmesi için – iç görüşün izlerini sunar, görüşe onu içsel olarak kaplayanı, gerçeğin imgesel dokusunu sunar (Ponty, 1996).

1.8. İmgenin Tarihsel Değişimi

İmgelerle düşünme, insanların kullandığı en eski zihinsel düşünce süreçlerindedir. "Düşlerin, mantığın, dinin ve tüm gerçek gözlemlerin kaynağı olsa gerektir" (San, 1977). İlkellerden başlayarak çok geniş bir zaman dilimine kadar insanlar imgelerle düşünmüşlerdir.

Geçmişten günümüze felsefi düşünceler, bilimsel gelişmeler ve özellikle de psikolojinin bir bilim olarak varolmasıyla beraber imge kavramı üzerine yapılan incelemeler de yoğunlaşmıştır.

Aristoteles'e göre imge, "duyumun bir nesnesine benzeyen" varlıktır. Descartes ise imgeyi küçük bir düşünce, bir tasarım olarak tanımlar. Deneyci görüş ise imgeyi algının kopyası ve düşüncenin gereci olarak görür. Deneyimcilere göre imge, hem canlandırdığı nesneden hem de onu algılayan zihinden apayrı, gerçek bir şeydir. Taine 'Akıl Üstüne' adlı yapıtında imgeyle ilgili mekanist görüşlerini bildirir; "Bedenimiz nasıl, karşılıklı bağımlılık içindeki hücrelerden oluşan bir polip öbeği ise, etkin zihin de karşılıklı bağımlılık içindeki imgelerin kurduğu bir polip öbeğidir ve birinde olduğu gibi ötekinde de birlik, bir uyum ve etkiden başka şey değildir". Psikolojideki gelişmelerle beraber bu görüşe tamamen karşı çıkmıştır. Bergson yeni bir sezgici yöntem ileri sürer ve imgenin daha 'çok bükülgen, çok hareketli ve kişiliğin bütününe bağlı olduğunu savunur; "Bilincin art-arda gelen durumları bile birbirinin içine geçer ve en basitlerinde bile ruh bütünüyle yansıyabilir." der (Gelişim Hachette, 1983). Yine psikoloji alanında J. Piaget yaptığı çalışmalarla zihinsel imgenin direkt algıdan oluşmadığını öznenin onu içselleştirip yeniden kurduğunu ortaya koymuştur. Genetik yöntem Piaget'e, çocukta zihinsel imgenin oluşumunu ortaya çıkarma imkanını sağlamıştır. Çocukta ilk zihinsel imgeler duyuşal-devimsel dönemin sonunda (ikinci yaşın ortasında) ortaya çıkarlar. Bu işlem öncesi dönemdeki çocuğun imgeleri duraldır. Bu dönemde çocuk nesnelere değişimlerini ve sonuçlarını göz önüne getiremez. Gösterici imgeler (kopya imgeler) oluştururlar. Gösterici imgeler ise yalnızca şimdi ya da daha önce algılanan görünüşleri anımsatan imgelerdir. Somut işlemler seviyesine (7-8 yaşa doğru) ulaşan çocuk ise artık zihninde, önceleyici imgeler (nesnelere değişimlerini, hareketlerini ve daha önce görülmeyen sonuçlarını tasarlayan imge) oluşturur. Psikolojik gelişmede kendini gösteren bu değişiklik, düşüncenin işlemsel yapılarının ortaya çıkışına bağlanabilir. Demek ki arada tam bir uygunluk olmamasına rağmen zihinsel imgeler, düşüncenin yapılarını yansıtır. Husserl, imgenin bir düşünce, tasarım olduğunu savunan Descartesçi düşünceye geri dönmek gerektiğini söylemiştir. Watt'ın, Messer'in ve Bühler'in bağlı olduğu Würzburg okulu bu görüşü doğrulamak amacıyla yaptıkları çalışmalar sonucunda, bilinç, anlam, katıksız bilgi ve kural bilinci geriliminden doğan imgesiz bir düşüncenin varlığını ortaya çıkarmıştır. Bu gerilimde düşünme, hiçbir aracı olmaksızın ortaya çıkıyordu. Bu durumda zihni, bükülgen ve hareketli de olsalar bir imgeler öbeğine indirgemek olanaksız görünüyordu. İmge de soyut düşünme karşısında değerini yitirmiş görünmekteydi. Sartre ise deneyimcilerden bu yana bütün gelişmeleri

sonuna kadar götürmüş ve sonunda imgeyi tümüyle maddesizleştirmiştir. Sartre'a göre, bilincin içeriği olarak imge diye bir şey yoktur; ama bilincin yönelimsel yapısı olarak imge vardır ... Algıda, nesneye, bulunan bir şey olarak bakarız; imgede ise bilinç, nesneyi kendisi için bulunan bir şey olarak ortaya koymakla birlikte, gerçeklikte bulunmayan bir şey olarak, bir hiçlik olarak ortaya koyar. Çağdaş deneysel ruhbilim, bu kadar aşırı bir tutumu benimsememektedir. Zihin bir imgeler bileşimine indirgenemez, ama imge de bir ruhsal gerçeklikten başka bir şey olarak düşünülemez ve ancak, bilinçli ya da bilinç dışı kişiliğin tümüne olan ilişkisi içinde kavranabilir (Gelişim Hachette, 1983).

1.8.1. İmgenin İnsanın Evreni Tanıma İsteğine Katkıları

Çocukların resimleriyle ilkelerin çizdikleri resimler birbirine benzetilir çoğu zaman. Bu resimleri oluşturan düşünce sistemi de birbirine benzer aslında. Çocuk da tıpkı ilkel sanatçı gibi imgelerle düşünür. Çocukların ve ilk insanların yaptıkları bu resimlerin sanat olarak adlandırılmamasının sebebi, bu amaçla yapılmamış olmalarıdır. Yeni tanımaya başladıkları dünyayı anlama çabası içindedirler ve bu çaba onlara sanatın dilini keşfettirmiştir. Zihinlerinde oluşturdukları bütün imgelerini, konuşmayı bilseler bile sanat yoluyla, imgelerine canlılık kazandırarak daha rahat ifade edebilirler. Çocuğun resminde ya da tarihöncesi çağlardan kalma bir resimde, görünenin değil de bilinen her şeyin en açık şekilde ifade edilmesinin nedeni de budur aslında. Dünyayı tanıma çabası.

1.8.2. Sanat ve İmge

Önceki bölümde anlatılan felsefi düşünceler ve psikolojik gelişmelerle beraber, sanat ve imgesi de çağlara ve akımlara göre değişimlere uğramıştır. Tarihöncesi çağlardan günümüze kadar olan bu uzun zaman dilimini sanat ve imge açısından kısaca özetlemek için ilkel sanattan başlarsak eğer; Gombrich'in ve Berger'in de belirttiği gibi ilkel insan için sanat bir gereksinimden ibarettir ve büyüselidir. "İlk ressamlar, klandaki herkes gibi, hayatları hayvanları yakından tanımaya bağlı olan avcılardı. Ancak resim yapma fiili avlanma fiiliyle aynı şey değildir. İkisinin arasındaki ilişki büyüdür" (Berger, 1995).

“İlkeller için bir kulübenin yapımıyla bir imgenin üretimi arasında hiçbir ayırım yoktur. Kulübeler onları yağmurdan, güneşten ve kendilerini yaratmış olan ruhlardan korurlar. İmgeler ise onları, doğal güçler kadar gerçek olan öteki güçlere karşı korurlar” (Gombrich, 1992). İlkelerin resim ve heykeli büyüsel amaçlarla kullandığı varsayımını günümüze kadar göreneklerini koruyan ilkel kabilelerde sanatın gördüğü işleve dayandıran Gombrich; “İmgeyle gerçeklik arasındaki ayırım ilkeller için belirsizdir.” der. Mısırlılar içinse sanatta önemli olanın “güzellik değil, belginlik” olduğunu, Mısır’da sanatçının doğaya öykünmeden resmedilmesi gereken her şeyi açıklıkla ve kurallara uygun olarak belleğinden çıkarttığını belirtir. Antik sanatta ise Mısır sanatının etkileri görülür fakat Mısırlı sanatçının uyması gereken katı kurallar Yunanlı sanatçı için geçerli değildir artık. Yunanlı sanatçılar imgelemleriyle beraber canlı gözlemlerini de katarlar eserlerine. “Ne var ki onların yapıtları, doğanın bilinmedik her bir köşesinin yansıdığı aynalar değildir hiçbir zaman. Bu yapıtlar her zaman, kendilerini yaratan zekanın damgasını taşır” (Gombrich, 1992).

Antik dönem filozoflarının sanat hakkındaki düşüncelerine bakacak olursak eğer; Platon’a (M.Ö. 427-348) göre sanat bir ‘Yansıtma’dır. Sanatçı da nesnelere dış görünüşlerine göre yansıtan bir ayna görevi görerek bizi yanıltır ve gerçek bilgiyi asla veremez, duyuların yanıltıcı dünyasını sunar. Oysa Platon için gerçek bilgi duyularla değil kavramlarla elde edilir. Kavramlarsa dışımızda değil içimizdedirler. Bunun için Platon’un ideal devletinde sanatçılara yer yoktur.

Sanatın yarattığı görüntü güvenilir ve eksiksiz olmaktan uzaktır, aklımıza değil, fakat ruhumuzdaki ilkel güçlere, imgelemimize seslenir ... Platon büyük bir olasılıkla bilimsel bilgi ile mitlerin, görüntü ile gerçekliğin birbirinden ayrılmasının zaten yeterince zor olduğuna, dolayısıyla araya ne birine ne de ötekine ait, sisler içerisindeki bir başka alanın sokulmasına gerek bulunmadığına inanmaktaydı. Oysa Yunan düşüncesinin en önemli buluşu belki de bu ara alanda “uyanık olanların düşleri”nin alanında yatmaktadır (Gombrich, 1992).

Aristo’ya göre de sanat bir taklittir, yalnız onun düşüncesine göre taklit, hem yansıtma hem yaratmadır. “En güç yaratmalar imgelem gücünü gerçek dünyanın olgularından, yaşamın somut sürecinden uzak tutmakla gerçekleşir ... hayali bir takım uydurmalar ileri sürerek asıl gerçeklik olan yaşam verilemez” (San, 1985). Platon’un sanatın

gereksiz olduğuna, gerçekliği yansıtamayacağına inanmasına karşın Aristo, sanatçının insan yaşamının anlamını bildiğini düşünür.

Eski sanat kuramları ülkücü düzeyde de gerçekçi düzeyde de mimesis'i temel alıyor, sanat her şeyden önce gerçekliğin şaşmaz bir yansıtıcısı olsun istiyordu. Yapıt gerçekliği yansıtır, ama kendine göre. Çünkü onun da bir gerçekliği vardır, o da kendi kişiliğinin koşulları içinde görecektir dünyayı. Eskinin sanatı bile bile öykünmecî olmak istemiş olsa da hiçbir biçimde bir kaba gerçeklik taşıyıcısı olmamıştır. Zaten mimesis hiçbir zaman kaba gerçekliği duyurmaz bize. Aristoteles de çok iyi biliyordu: sokağın verdiği heyecanla sahnenin verdiği heyecan başka başkadır. Gene de mimesis'de her zaman bir kopya çıkarma eğilimi vardır. Eskinin kuramcıları ne düşünmüş olurlarsa olsunlar, eskinin sanatı gene de basit bir gerçeklik aktarıcısı olmamıştır (Timuçin, 2000).

Ortaçağ'a gelindiğinde ise; sanatın amacı ne nesnel gerçekliği ne de öznel olanı yansıtmaktır. Amaç kilisenin ve dinin öngördüğü yaşam tarzını ve kuralları kutsal kitaptaki öğretilere uygun olarak betimlemektir. Gombrich'in de belirttiği gibi Ortaçağ'da sanatçılar dindaşlarına kutsal tarihin içerik ve bildirisini iletmek istiyorlardı o kadar. Bu da aslında sanatçı için her şeyden çok yüksek bir imgeleme gücüne sahip olmak demektir. Rönesans'ı ortaya çıkaran etkenlerden biri Antik dönemin keşfedilmesi ise diğeri de Ortaçağ insanının olağanüstü imgelem gücüdür. İkisinin bir araya gelmesi Rönesans dönemini ve Rönesans sanatçısını ortaya çıkarmıştır (Gombrich, 1992).

Antik dönemde olduğu gibi Rönesans döneminde de sanatın amacı, nesnelere en doğru - gerçekçi bir biçimde resmetmektir. Rönesans sanatçısı perspektifi de bularak nesnelere en doğru gerçekliğini verdiğini sanmıştır.

Birbirleriyle rekabet eden farklı nesnelere perspektif sayesinde uyumlu bir uzamda dile getiren Klasik Batı sanatı asla nesnellik ve gerçekçilik arz etmemekte, tersine perspektif sayesinde nesnelere aslında sahip olmadığı bir uyum yansımasını dile getirmektedir. Ne var ki bu, bilinen öykünmecilik iddialarının aksine klasik sanatın öykünmecî bir sanat olmadığı, tersine perspektif yoluyla nesnelere sınıflandırdığı, kategorize ettiği ve sıradüzensel bir düzene soktuğu anlamına gelmektedir. Diğer bir deyişle görüntülenen dünya üzerinde egemenlik kurma isteğinden başka bir şey değildir perspektif; resmi dünyaya açılan bir pencereye dönüştürmekte, bakılan bu

pencereden nesnelerin yakınlıklarını ve uzaklıklarını belirleyerek her şeyi sıradüzensel bir ardışıklık içinde sunmaktadır. Ufukta görünen gökyüzü bile resmin içsel tutarlılığını koruyan düzensel - ve sıra düzensel - bir öğeye dönüşmekte, ışığın ve gölgenin adil bir biçimde dağıldığı bu resme bakan göz temsili bir dünyayla karşı karşıya gelmekte, önceden düzenlenmiş bir resim dünyasını seyretmekte, resmin içine gireceğine onu kendi dışında bir şey olarak algılamaktadır (Sayın, 1998).

Berger'de aynı görüş doğrultusunda, Rönesans resminin perspektif geleneğinde her şeyin resme bakan kişinin görüş açısına göre düzenlendiğini belirtir; "Her şey sonsuzluktaki kayma noktası gibi gözün üstünde toplanır. Görünenler dünyası seyirciye göre bir zamanlar evrenin Tanrıya göre düzenlendiği biçimde düzenlenmiştir" (Berger, 1995). Yeni bir buluş Rönesans'ın bu gerçeklik yanılsamasını ortadan kaldırır. Fotoğraf makinesinin bulunması insanların dış dünyaya ve nesnelere karşı bakış açısını tamamıyla değiştirmiştir. Bu yeni bakış açısı hemen sanat akımlarında da kendisini belli eder.

İzlenimciler daha önceki akımlardan farklı olarak, dönemin ve buluşların getirdiği hız ve hareket duygusunu resimlerinde temel çıkış noktası olarak kullanırlar. Bu yüzyılda artık her şey teknolojinin de yardımıyla inanılmaz bir hızla değişir ve eskiyen her şeyin yerine hemen bir yenisi geçer. Hauser'e göre önceki dönemlerin sanat ve kültür tarihleriyle karşılaştırıldığında bu dönemin aşırı ve çılgın gözükmekte olan hızı patolojik bir nitelik kazanmış sayılır. Çünkü bu hız sürekli yeni şeyler isteyen huzursuz bir toplum yaratmıştır. Bu çağın bir akımı olan İzlenimcilik de (Empresyonizm) her şeyden önce bu hız ve değişimi ifade etmeye çalışır (Hauser, 1984).

Bu sanat kente özgü bir üsluba sahiptir çünkü kent yaşamının değişkenliğini, asabi ritmini, ani, keskin fakat daima gelip geçici olan izlenimlerini anlatır. Ve böyle olduğu için de duyumsal kavrama yeteneğinin aşırı derecede geliştirilmesini ve yepyeni bir huzursuzluk ortamını gerektirir. Böylece Gotik ve Romantizm akımları gibi, Batı Avrupa'nın sanat tarihinde en önemli dönüm noktalarından biri olur. Resim tarihinin temsil ettiği diyalektik süreç içinde, durağanın yerine dinamiğin, desenin yerine rengin, soyut düzenin yerine organik yaşamın gelmesinde, İzlenimcilik, deneyin dinamik ve organik öğelerine öncelik tanıyan ve Ortaçağın dünya görüşünü tümüyle yıkan bir gelişimin doruk noktasıdır (Hauser, 1984).

İzlenimciler için önemli olan nesnelere anlık görüntülerinin yakalanmasıydı. Daha önce de belirtildiği gibi dönemin hız ve değişim tutkusu onların eserlerinde de kendini gösteriyordu. Günün farklı saatlerinde güneş ışığının nesnelere farklı görünüm kazandırması İzlenimcilerin konu sıkıntısı çekmemesi için yeterliydi. Aynı nesnenin yapılacak birçok gerçek görünümü vardı nasıl olsa.

İzlenimcilik sonrası sanat klasik anlamındaki gibi bir ‘yansıtma’ olmaktan kurtulmuş, kendi öznel varlığını kazanmıştı. Sanat yapıtı gerçekliğin tek bir görünümünü değil içinde bir çok anlam barındırabilen birden fazla yorumunu sunabiliyordu; “İmgelem ya da tasarlama gücü bundan böyle sanata bazen insan usunu zorlayacak biçimlerde ya da ölçülerde belirleyici bir güç olarak katılıyordu. Bundan böyle doğanın verilerini kendine göre değerlendirmeye ya da yorumlamaya yöneldi sanatçı” (Timuçin, 2001). İzlenimcilik her ne kadar doğaya bağlı kalmayı gerektiren bir akım olmuştaysa da Modern sanatın doğuşu İzlenimcilik sayesinde olmuştur denilebilir. Gombrich’de Modern sanatı İzlenimcilerin eksik bıraktıkları bazı şeylerin fark edilmesine bağlar.

Onlar da, doğayı gördüğümüz gibi betimleme çabasında, sanatın elinden bir şeylerin kaçtığını duyumsuyorlar ve bu bir şeyleri çılgınca yakalamaya çalışıyorlardı. Cézanne’nın düzen ve denge yitiminin farkına vardığını, kaçıcı anı yakalayabilme endişesinin izlenimcileri, doğanın cisimsel ve süreğen biçimlerini tavsatmaya ittiğini anımsayalım. Van Gogh ‘da şunu anlamıştı: Sanat, görsel izlenimlere güvendiği, yalnızca ışığın ve rengin optik niteliklerini araştırdığı sürece, sanatçıya duygusunu ifade edip onu öteki insanlara iletme olanağını veren yoğunluk ve tutkuyu yitirme tehlikesiyle karşı karşıya kalıyordu. Gauguin’e gelince, çevresinde bulunduğu yaşamdan ve sanattan hiç hoşnut değildi. Daha yalın, daha dolaysız bir şeylerin peşinde koşarken, bunu ilkeller arasında bulunduğunu umut etti. Modern sanat dediğimiz şey, işte bu hoşnutsuzluklardan doğdu ve üç ressamın çabalarını yönelttikleri değişik çözümler üç akımın öncüsü oldu: Cézanne’nın çözümü, Fransa’da Kübizm’ e götürdü. Van Gogh’un çözümü, özellikle Almanya’da benimsenen İfadecilik’e (Ekspresyonizm) Gauguin’inkisi ise İkelcilik’in (Primitivizm) çeşitli biçimlerine götürdü (Gombrich, 1992).

İmgelem gücü kuşkusuz bütün akımlarda ve sanatçılarda yaratıcılık için bir zorunluluktur fakat Sembolistler için ‘düş’ kelimesinin taşıdığı anlam daha farklıdır denilebilir. 19. yüzyıl sonu ile 20. yüzyıl başı döneminde, bir yönüyle Romantizmle

benzerlikler gösteren, özellikle şiirde, müzikte ve resimde sanatçıların kişisel özellikleriyle beraber, imgelem gücünü eserlerinde simgelerle anlatmasına Sembolizm denmiştir. Sembolist sanatçı için en önemli hazinesi imgelem gücüdür; “Düş, sembolistlerin devrimci ve yenilikçi gücüdür. Her biri bu yeteneği işledi, geliştirdi ve kendi özgünlüğünden, kendi kişisel serüveninden yola çıkarak yaratıcı amaçları doğrultusunda kullandı ... Sembolistlerin yanında kendimizi tam anlamıyla zamansal ve öznel olanın gizinde buluruz” (Cassou, 1987). Cassou Sembolizmin içinde Empresyonizmin ve Alman Romantizminin yanında, Sembolizme hem yakın hem de karşıt olan Dışavurumculuk (Ekspresyonizm) akımının başlangıçlarının görüldüğünü de belirtir; “Gauguin, Van Gogh, Ensor, Munch aslında bir yanlarıyla Ekspresyonist sayılabilirler artık” (Cassou, 1987).

Çağın bir diğer akımı olan Dışavurumculukta ise sanatçının amacı iç dünyasını, heyecanlarını, korkularını, acılarını dışa vurmaktır. Nesnellik ikinci plandadır, önemli olan öznedir, öznenin duyguları, hissettikleridir.

Dışavurumculuğun gerçekliği, dış dünyadaki görsel görüntü ile iç dünyadaki görüntünün karşıtlığıdır; her zaman, yeniden çözümlenmesi gereken bu karşıtlık içinde yer alır. Sanatsal bir hakikat değil de yaşanmış gerçeklik aranır, doğa değil de anlamı araştırılır; insan kendi kendini sorgular ama sanatçı bunu yapmaz. Belirleyici öge anlatımsal ögedir, biçimler anlatımsal içeriklerinden dolayı seçilmişlerdir, bu durumu da hiçbir anatomi ve perspektif kuralına uymayan deformasyonlar yaratır. Ve bu deformasyonlar giderek kimi kez topyektin soyutlamalara ulaşır (Batur, 2000).

İzlenimciliği Kübizme bağlayan Cézanne'nin izinden devam eden Kübist ressamlar ise, aynı tuval yüzeyine değişik açılardan baktıkları nesnelere parçalanmış görünümünü üst üste resmederek oluşturuyorlardı resimlerini. Romantizmden ve Sembolizmden farklı olarak hatta bu akımlara karşıt düşünceyi, aklın oluşturduğu biçimleri kullandılar.

Sürrealistler ise yapıtlarında düşlerini, insanın imgelemine zorlayacak bir biçimde göz önüne sererler. Yapıtlarında şaşırtıcı olan, gerçekte yan yana düşünemeyeceğimiz ancak rüyalarda bir araya gelebilecek şeylerin tuvalde yan yana resmedilmiş imgeler olarak karşımıza çıkmasıdır. Hauser bunu şöyle açıklar;

Surrealistlerin yapıtlarında düşler; gerçeğin ve gerçek dışının, mantığın ve fantezinin, adiliğin ve deneyimin yüceliğinin birbirlerinden ayrılması ve anlaşılması olanaksız bir biçimde birleştiği dünya resminin bir örneği haline gelmekteydiler. Ayrıntıların titiz doğalcılığı ve Sürrealizmin düşlerden kopya ettiği ilişkilerin rasgele bir arada oluşu yalnız iki farklı düzeyde yaşadığımız duygusunu ortaya koymakla kalmıyor, aynı zamanda bu iki düzeyin birbiri içine son derece karışık bir tarzda girdiğini; öylesine ki ikisinin de birine oranla ne ikinci derece kabul edilebileceğini, ne de öbürü konusunda bir karşıt sav olabileceğini vurguluyor (Hauser,1984).

Sanatçılar, kendileri için iç dünyalarının, bilinçdışının ve hayal gücünün oldukça önemli olduğunu da vurgularlar;

Braque “Heyecanları yöneten kuralı severim” der, Nolde ise “Bilgi hiçbir şeydir, içgüdü her şeydir” diye düşünür. Schmidt-Rottluff şu açıklamayı yapar: “kendimle ilgili olarak, bir programımın olmadığını, ama yalnızca gördüğümü ve hissettiğimi anlatılmaz bir ‘kavrama’ ve ona ‘en uygun anlatımı bulma’ isteğimin olduğunu biliyorum. Şeylere düşünce ya da söz aracılığıyla değil de ancak sanat yoluyla yaklaşılabileceğimi biliyorum.” Kirchner ise şöyle der : “Deneyimime, yaşantıma, gözlerimi kapayarak görebildiğim tek bir biçim sunan hayal gücü kesinlikle bilinçdışı bir güçtür. Ben ileri derecede esriklik anlarımda bilincine varmadan resim yaptım ve bu durumdan çıktığım sırada, çevremi saran şeylerden son derece şaşkınlık duymuştum.” Son olarak Kandinsky’ nin Dışavurumculuk doğrultusundaki ilk soyut tablolarını yaptığı dönemde, kafasında hep “ ruhu yansıtan sonsuz özgürlük vardı” (Batur, 2000).

Kandinsky’le beraber sanat artık öznel olanı, sanatçının içselleştirdiği kendi özel dünyasını yansıtmaya başlamıştır. Foucault da, Kandinsky ve Klee’den sonra bir resmin kendisinden başka hiçbir şeye benzemediğini ve bu yönüyle benzeyişe dayanan canlandırıcı gerçekliğe gömülü dilden daha özerk bir yapıya sahip olduğunu ileri sürer (Foucault, 2001).

Biçimsel sorunlara karşı gittikçe büyüyen ilginin, Kandinsky’nin Almanya’da başlattığı “soyut sanat” alanındaki deneylerin yeni bir biçimde ele alınışına yol açması hemen hemen kaçınılmazdı ... Kübizmci ressamların yapı üzerine araştırmalarının etkisi altında, Paris’te, Rusya’da peşinden de hemen Hollanda’da bazı ressamlar, resmin mimari gibi bir kurgu olduğu öncülünden yola çıkarak, benzer deneylere giriştiler. Hollandalı Piet Mondrian (1872-1944) tablolarını, en

basit öğelerle kurmak istiyordu: Doğrular ve salt renklerle. Açık-seçiklik ve özdenetimin, doğa yasalarının nesnellliğini bir anlamda yansıtabileceği bir sanat özlüyordu. Çünkü Mondrian da Kandinsky ve Klee gibi bir gizemciydi. Resimlerinin, duyuşal görüntünün hep değişen biçimlerinin ötesinde, şeylerin kalıcı gerçeğini ortaya koymasını istiyordu (Gombrich, 1992).

Pollock'un da ifade ettiği gibi, Soyut Dışavurumculuğa, Gerçeküstücülüğün devamı denilebilir; "Soyut Dışavurumculuk, bu anlamda sanatçının nesnel evrenden kaçıp, kendi psişik evrenine sığındığı ya da savaşlarla ve makineleşmeyle bir şiddet çağına dönüşen 20. yüzyılın tanıklığını eden insanlığın mistik yönelimini de ifade eder" (Şahiner, 2001). Bu doğrultuda sanatçılar resimlerinde bilinen, nesnel olan hiçbir şeyi göstermezler artık.

Dönemin bir başka sanatsal anlatım dili olan Pop-Art ise bulunduğu yüzyılın tüketim toplumunun nesnelere konu ediniyordu ve bu toplumun oluşturduğu imgeleri hiçbir değişikliğe uğratmadan tekrar göz önüne getirerek bu imgeler hakkında tekrar düşünme olanağı sağlıyordu. Şahiner, asıl Pop-Art'ın 'Jose Pierre'in (1975) imgesel diye adlandırdığı' nesnenin görüntüsü üzerine kurulduğunu belirtir; "Nesnenin imgesi; çizgi filmlerde, dergi ve gazete fotoğraflarında, çizgi romanlarda ya da televizyonda, afişlerde, sinemada, reklamlarda verildiği gibi, 'mass media'nın sunduğu şekilde dikkate alınmıştır" (Şahiner, 2001). Roy Lichtenstein bu doğrultuda, toplumun severek takip ettiği çizgi romanları büyük tuvallere geçirerek insanların onlarla tekrar yüz yüze gelmelerini sağlamıştır.

Andy Warhol; Kapitalizmin yarattığı 'Popüler Kültür'ün benzeşim kalıplarını ve seri üretim mantığını yansıtırken, yaşanan kültüre mal olmuş imajları, buldukları alandan koparıp, bambaşka bir alana (tuval) taşıyordu: Böylece nesnel evrene ait olan her şey, kendi olarak bu alanda varlığını sürdürüyor ve bir yorumlamanın ötesinde gösterge olarak da kendini yansıtıyordu ... Warhol'la birlikte çarpıcı biçimde plastik sanatlar alanına giren ve artık herhangi bir şeyin imgesi olarak değil de, bizzat kendi olarak varolan 'şey' bir imaj geleneğinin de tartışılmaya açılmasını sağlamış, plastik bir sanat yapıtını oluşturan öğelerin kodlara indirgenmesi ve okunması konusundaki göstergesel yöntemleri de egemen olan kültürel çevreye odaklamıştır. Böylece nesne imlenen (reference) olma özelliğini bu noktada yitirmiş,

barındırdığı tüm çağrışımlarla kendi olarak varlığını sürdürmeye yönlendirilmiştir (Şahiner, 2001).

Akay ve Zeytinoğlu, 20. yüzyılın sanat ortamını ve sanatçının bu ortamda Pop-Art'a yönelişini şu şekilde ifade ederler;

Kitle toplumu, beraberinde boş zaman kültürünü de getirmektedir. Aslında modern anlamda sanatçının tam da topluma karşı başkaldırmasıyla, Modern Sanat meydana geldiğine göre, kitle toplumunun bağdaştırıcılığında sanatçı nereye kaçabilecektir? Sınıfsal ayrımların kesin olarak ayrıldığı 19. yüzyıl sonunda, sanatçı daha proleter ve marjinal kesimlerle kendisini bütünleştiriyor ve “bohem” yaşamı seçebiliyordu... 20. yüzyılda ise, popüler kültür ve kitle toplumu açısından sanatçının gideceği yerler, ancak “halk”a göndermeler yapan Pop-Art çerçevesinde gerçekleştirilebilmektedir. Ancak kitle toplumunun gereksinimi olan şeyin, kültür değil eğlence olduğu saptaması, Pop Art'ı daha iyi açıklayabilmektedir: Tüketim toplumu nesnelere (Campbell's çorba konserve kutuları, Coca Cola, Elwis Presley, çizgi romanlar, vs.) ve eğlence endüstrisi (Sanat ve Modern Sanat müzelerinin yanı sıra Disneyland ve Disneyworld müzeleri) ... (Akay ve Zeytinoğlu, 1998).

Kavramsal sanatın uygulayıcıları ise seyredilmek için bir yapıt meydana getirmek istememişler, tuval ya da heykel gibi bilinen anlatım yöntemlerini kullanmak yerine sözlü, fotoğrafik, matematiksel öneriler, hatta çok çeşitli bilimlere gönderme yapan sistemler sunmuşlardır. Sanatçılar filmler, haritalar, sertifikalar, eskizler, gazete ilanları, telefon ses kayıtları, planlar, numaralar gibi anlatım araçlarının yanında, tuval, fırça gibi alışlagelmiş gereçlerden de yararlanmışlardır (Şahiner, 2001).

Kavramsal iş, bir program önerir, ama seyirci sanatsal bir çabanın izlerinin sezileceği bitmiş bir yapıt görmeye alıştıktır. Kavramsal sanat akla seslenir, halbuki seyircinin beklediği duygusal bir katılımdır. Sanat yapıtı maddi bir varlık olarak artık ortada yoktur, kavramsal sanatçı için geleneksel sanat yapıtı, yalnızca üzerinde düşünceyi taşıyan bir ara durağı betimler. Oysa kavramsal anlayışta, kavram, biçim üzerinde öncelik hakkına sahiptir (Şahiner, 2001).

Sanatın başlangıcı olarak düşündüğümüz ilkel sanattan kavramsal sanata kadar kısaca sanatın, düşüncelerle ve buna bağlı olarak akımlarla (karşı akımlarla), çeşitli sanat ve kültür hareketleriyle nasıl değişime uğradığı bu araştırmaya faydalı olacağı düşünüülerek

anlatılmaya çalışılmıştır. Bunun amacı her dönemde, sanattaki her değişiklikle beraber sanatsal imgenin taşıdığı anlamların da nasıl değişime uğradığını göstermektir.

1.8.3. Eğitimde İmge

Bugüne kadar eğitimin birçok tanımı yapılmıştır. Bu tanımlardan yararlanarak açıklanacak olursa eğitim; bireyin sosyal hayata ve çağa uyum sağlayabilmesi için, istenilen davranışlarının değişmesi ve geliştirilmesi sürecidir denilebilir. Karayağmurlar'da eğitim için; "Bireyin toplumsal yeteneğinin ve en elverişli düzeyde kişisel gelişmesinin elde edilmesi için seçilmiş ve denetimli bir çevreyi (özellikle okulu) içine alan toplumsal bir süreçtir" demiştir (Karayağmurlar, 1990).

Tanımlardan da anlaşılacağı gibi eğitim toplumsal bir olaydır ve her toplumun kendi kültürel yapısına uygun programlanmış bir eğitim sistemi vardır. Örneğin ilkel toplumlarda eğitim günümüzdeki gibi sistemli değildi. İlkeller için eğitim taklit ve öykünmeden oluşmaktaydı. İkel toplumlarda birey, büyüklerini taklit ederek ileride yapacağı işler hakkında bilgi edinmiş, hayata bu şekilde hazırlanmış ve zamanı geldiğinde o da çocuklarını bu yolla eğitmiştir. Toplumlar geliştikçe ve değiştikçe eğitim sistemleri de beraberinde değişmiş ve her toplumun gelenek ve göreneklerine, kültürel yapısına uygun şekilde programlanmış amaçlar edinmiştir.

Günümüzde genel olarak eğitimin amaçlarına ve bu amaçlar içerisinde imgesel düşünme süreçlerine ne kadar yer verildiğine geçmeden, tarihte çocuk imgesinin oluşumuna ve buna bağlı olarak çocuğun eğitimine verilen önemin ne gibi gelişmeler gösterdiğine Mısır uygarlığından başlayarak kısaca değinilecektir öncelikle.

Mısırlılarda çocuğun aile ve toplum içindeki yeri ve önemi ancak o dönemden kalma arkeolojik buluntulardan anlaşılabilir. Turan, çocuğun gerçeklik içinde, çocukluğuyla canlandırılmasına en eski Mısır uygarlığında rastlandığını ve bu dönemden kalma papirüslerden ve mezar resimlerden yola çıkarak Mısır toplumunda çocuğun ailedeki konumunu incelerken, aile mesleğinin, kız olsun, erkek olsun, çocuğa küçük yaşlarda öğretildiği sonucunu çıkartır (Turan, 1999).

Antik Yunanda ise, Jenkins'in de belirttiği gibi aileler çocuklarını yürümeye ve kendisine söyleneni anlamaya başladığı andan itibaren bakımı ve eğitimiyle ilgilenmesi için paidagogos'a teslim ederlerdi. Çocuk, okulda gördüğü eğitimde ise, (okullaşma ilk Antik Yunan döneminde başlamıştır) müzik, spor ve grammatistes'ten okuma-yazma dersleri alırdı. Gelir durumu daha düşük ailelerin çocukları ise müzik ve spor okullarına gitmez, pratik yarar sağlayacak dersler alırlar ve babalar oğullarına ileride yapacakları baba mesleğini öğretirlerdi. Tabi bütün bunlar erkek çocukları için geçerliydi. Kız çocukları ise eğitimini evde annesi ve diğer kadınlardan alır, yalnız okuma-yazma öğrenirlerdi (Jenkins, 1993). Romalılar ise Eski Yunanlılardan aldıkları okul fikrini geliştirmiş ve Eski Yunan düşüncesine üstün gelen bir çocukluk bilinci bile geliştirmişlerdir (Postman, 1995). Çin'de ise eğitim, Russell'in belirttiği gibi, Atina'daki eğitime oldukça benzer. Atinalı çocukların ödevi Homeros'u baştan sona okumak, öğrenmek ise Çinli çocukların ödevi de Konfüçyüs'ü öğrenmek olmuştur. "Atinalılara öğretilen tanrı saygısı, birtakım dinsel törenlerle sağlanır, ama özgür kafa çalışmasına engel olmazdı. Çinliler de atalara tapmayla ilgili bazı dinsel töreler öğrenirler, ama bu törelerin dayandığı inançları benimsemeye hiç de zorlanmazlardı" (Russell, 1962). Russell, öğrenim görmüş yetişkinlerin de her konuyu tartışabildiklerini fakat kesin sonuçlara varmaktan kaçındıklarını çünkü bunun Çin toplumunda kabalık sayıldığını belirtir.

Ortaçağa baktığımızda çocukluk diye bir kavrama rastlayamayız. Çocuklar 5-7 yaşlarına kadar bebek kabul edilirler ve sonra hemen yetişkin olurlar; "çocuk 5 ile 7 yaşlar arasındaki bir zamanda yetişkin dünyasına bütün yönleriyle girerdi. Çocuklar yetişkinlerle aynı oyunları, öyküleri, oyuncakları, aynı peri masallarını, şarkıları, ve giyim tarzlarını paylaşırlardı." (Gander ve Gardiner, 1998). "Brueghel'in içkiden sarhoş olan erkek ve kadınları gösteren, her birinin dizginlenmemiş bir şehvetle yürürken çizdiği sıradan bir köy festivali tablosunda, yetişkinlerle yemek yiyen ve içki içen çocuklar da vardır" (Postman, 1995). Ortaçağ insanı bizim bugünkü anlamında kabul ettiğimiz gibi bir çocukluk dönemini bilmediği için, çocukları kendileriyle aynı yetilere sahip fakat daha aptal varlıklar olarak kabul ederdi. Eğitim çoğunlukla çıraklık eğitimi dediğimiz biçimde verilmekteydi ve bugünkü gibi bir eğitim sistemi ve okullar yoktu. Ortaçağda insanlar dinsel felsefenin de etkisiyle çocuklarının günahkar doğduğunu

düşünüyor ve çocuğun yanlış bir davranışını bu doğuştan gelen kötülüğüne bağlıyorlardı. “Yetişkinler küçük çocukların duygularını anlayıp paylaşmadıkları gibi, davranışlarının çocuğun gelişimini nasıl etkileyebileceğine ilişkin bir kavrama da sahip değillerdi” (Gander ve Gardiner, 1998).

Bütün okullar, inceleme konusunun güçlüğüne göre müfredatta derecelemenin yokuşuyla, konuların eşzamanlı öğretilmesiyle, farklı yaştaki çocukların karışık biçimde oturtulmasıyla ve öğrencilerin serbestliği ile tanımlanmaktaydı. Eğer Ortaçağda bir çocuk okula gidecek ise okula on ya da daha sonraki bir yaşta başlardı. Ailesinden uzakta bir yerde okuyacak ise pansiyonda ya da kiralık bir odada kalırdı. Bu çocuğun kendi sınıfında tüm yaş gruplarından çocukları bulması oldukça doğaldı ve çocuk kendini onlardan farklı olarak algılamazdı. Öğrenilen konular ile öğrenci yaşları arasında bir denklik söz konusu değildi. Derslerde sürekli tekrarlar olurdu, çünkü ders esnasında sınıfa sürekli olarak yeni öğrenciler girerdi. Elbette sınıfta kız öğrenciler de olmazdı. Sınıfta disiplin gevşer gevşemez öğrenciler kendilerini dışarı atar ve istedikleri şeyleri yaparlardı ... Ortaçağ dünyasında çocuk gelişimi, ardışık öğrenme, yetişkin dünyasına hazırlanmak için öğrenim görme anlayışları yoktu. Aries'in de özetlediği gibi Ortaçağ uygarlığı, antik dönem Paideia'sını unutmıştu ve modern eğitimle ilgili hiçbir şey bilmiyordu. Asıl önemli nokta ise şudur: O dönemde eğitim düşüncesi de yoktu (Postman, 1995).

Postman çocukluğun tekrar keşfedilmesini, aynı zamanda yetişkinliğin kazanılmasını ve bu iki farklı dönemin birbirinden ayrılmasını matbaanın keşfedilmesine bağlar;

Matbaa ile birlikte yetişkinlik de kazanılmak zorundaydı. Yetişkinliğin kazanılması biyolojik değil, simgesel bir başarı olmuştu, matbaadan günümüze çocuklar, yetişkinler olmak zorundaydı. Ve bunu okumayı öğrenerek, tipografi dünyasına girerek yapmak zorunda kalacaklardı. Bunu da başarmak için eğitim almaları gerekecekti. Böylece Avrupa uygarlığı, okulları yeniden icat etti. Okulları yeniden icat ederek, çocukluğu zorunlu kıldı (Postman, 1995).

1600'lü yıllarda artık çocukların ayrı bir dünyası ve bu dünyaya ait kıyafetleri, oyuncakları, oyunları, şarkıları, masalları, eğlenceleri olduğu kabul edilmiş, ressamlar da artık çocukları minyatür yetişkinler olarak çizmekten vazgeçmişlerdi. “Ama yoksullar arasında eski tutumlar kaldı ve çocuklar yetişkinlerin dünyasını paylaşmayı sürdürdüler” (Gander ve Gardiner, 1998). Günümüzde de bu duruma benzer örnekleri

görmekteyiz. Yoksul ailelerin çocukları yine gerçek yaşamın daha içinde, ne çocuk, ne yetişkin olabilmekteler.

Aries “çocukluğun keşfi” olarak adlandırdığı dönüşümün esas olarak orta sınıfta yaşandığını belirtir. Yoksullar her zaman bu dönüşümün biraz kıyısında yer almışlardır. Bir çok nedenle: Yoksul ailelerde çocukların ölüm oranı yüksek olduğundan, yeni çocuklara sürekli varlıklar olarak bakılmadığından, çocuk orta sınıf ailelerde olduğu gibi ayrı bir cazibe merkezi haline pek gelmez. İkincisi, yoksul ailelerde çocuklar küçük yaşta çalışmak zorunda kaldıklarından yetişkinlerin dünyasına çok daha çabuk adım atarlar; sokakla, fabrikayla, işyeriyle, orduyla, karakolla ve ıslaheviyle erken yaşta tanışır. Bu da yetişkinler dünyasıyla çocukluğun, orta sınıfta olduğu gibi birbirinden kesin çizgilerle ayrılmasını engeller (Gürbilek, 1995).

Yirminci yüzyıla gelindiğinde ise çocukların dünyası yetişkinlerin dünyasından oldukça farklıdır artık. Odaları, kitapları, oyuncakları, yiyecekleri, televizyon programları vardır çocukların ve bütün bunlar doktorlar, uzmanlar ve eğitimciler tarafından özenle ilgileri, gereksinimleri ve yetenekleri göz önüne alınarak hazırlanmıştır. İsteseler de istemeseler de en azından belli bir yaşa kadar okula devam etmek zorundadırlar. Yasalar tarafından çalışmaları yasaklanmıştır (Gander-Gardiner, 1998). Postman’ın da belirttiği gibi çocuk artık sabah evden çıkan anne babasının bile ne iş yaptığından habersizdir.

Bu bölümün başından itibaren aktarılanlardan da anlaşılacağı gibi Avrupa’da yetişkinler, 1600’lü yıllara gelene kadar çocuğun ayrı bir dünyası olduğunu keşfedememiştir. Matbaanın bulunmasıyla ve okuma-yazma zorunluluğunun da ortaya çıkmasıyla beraber çocukluk 16. ve 17. yüzyıllarda okula gitmeyle beraber tanımlanmaya başlanmış ve okulla beraber çocukluk devreleri de ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin okulların doğasına uygun ardışık nitelikte yazdıkları ders kitaplarıyla beraber sınıfları takvim yaşına göre düzenlemeleri, yetişkinlerin bir bilgi ve beceriler hiyerarşisi oluşturarak çocuk gelişiminin yapısını oluşturmalarına neden olmuştur (Postman, 1995).

Demokratikleşme sürecinin hızlanması ile birlikte özellikle Fransız ihtilalinin Avrupa’ya kazandırdığı yeni ideallerle eğitim toplumun diğer katlarına da

yayılmaya başlar. Önceleri yalnızca, soylular, efendiler ve din adamları eğitilirken, daha sonra herkesin eğitime gereksinimi olduğu benimsenmeye başlandı. Bu da öncelikle sanayiinin yetişmiş insan gücüne gereksinim duymasıyla kendini gösterdi. Buna bağlı olarak ilk açılan okullar, sanayiinin gereksinimini karşılayacak teknik okullardır. Ya da teknik bilgileri programlarında ele alan okullardır (Karayağmurlar, 1990).

18. ve 19. yüzyıllarda tıp, eğitim, felsefe ve biyoloji alanında eğitim görmüş bireylerin insan davranışının incelenmesine ilgi duymalarıyla beraber psikoloji de ayrı bir inceleme alanı olarak ortaya çıkmış ve bu alanda yapılan incelemelerin de artmasıyla beraber psikoloji çeşitli alt bölümlere ayrılmıştır. Bu bölümlerde çocuğun zihinsel gelişimi ve becerileri de incelenmiş ve gözlemlenmiştir (Gander ve Gardiner, 1998). 18. yüzyılda Locke'un ve Rousseau'nun yaptığı çalışmalar ise daha sonraki yüzyıllarda Freud'un, Dewey'in ve Froebel, Pestalozzi, Montessori, Piaget, Gesell ve Neill gibi araştırmacıların da çocukların doğasına karşı ilgilerinin artmasına sebep olmuştur (Postman, 1995). Araştırmacıların çocuklarla ilgili yaptıkları araştırmalarda buldukları bütün bilgilerle beraber çocuğun eğitimine artık daha bilinçli bir şekilde yaklaşılmaya başlanmıştır.

Günümüzde artık psikologların, uzmanların ve eğitimcilerin de yardımıyla çocuğun tüm gelişim dönemleri bilinmektedir. Çocuğu yaratıcı bir birey olabilecek özellikte eğitmek için bütün gelişim basamaklarının göz önüne alınması ve her bireyin özelliklerine göre eğitim-öğretim yapılması en doğru yöntemdir. Sağlıklı ve verimli bir eğitimin ancak bu şekilde olabileceği düşünülmektedir.

Genel eğitim içinde yaratıcı bireylerin yetiştirilmesi, bütün çocukların psikolojik özelliklerinin iyi tanınmasıyla mümkündür. "Sanıyorum ki bütün çocuklar hayata fiziksel ve duyu bakımından kendilerini sanatçı yapabilecek kadar donanımlı gelirler. Renk körleri vb. gibi eksik duyumlular azınlıktadır." H. Read'ın bu yaklaşımı, bütün insanların yaratıcı olduklarını varsaymak, bir eğitimci için bir tür ön koşuldur. Öyleyse neden insanlar yaratıcı davranışlar gösteremiyorlar? Bunu öncelikle, doğumdan sonraki koşullarda, çocuğa karşı takınılan tavırların oluşturduğu ruhsal durumlarda ve okulun öğrenciye yaklaşımında aramalıyız (Karayağmurlar, 1990).

Karayağmurlar'ın da ifade ettiği ve bu araştırmada da sık sık üzerinde durulduğu gibi çocuğun doğumundan sonra uygulanan eğitimin yaratıcılığa ve yaratıcılığı ortaya çıkartacak süreçlere göre düzenlenmesi oldukça önemlidir. “Döllenmeden sonra sağlanan uygun bakım ve koşulların yaşama hazırladığı birey ne denli sağlıklı doğarsa doğsun, doğumdan sonra kendisinde bulunan tözün iyi değerlendirilmemesi yaratıcılığı azaltır ya da ortadan kaldırır” (Karayağmurlar, 1990). Yaratıcılık bütün zihinsel süreçlerin bir arada eğitilmesini gerektirir. Sadece belleğin ya da aklın eğitilmesiyle yaratıcı birey yetiştirilmesi mümkün değildir. Eğitim ve öğretimi akıl ve belleğin eğitilmesi olarak algılasak eğer, yapılan eğitim-öğretimin toplum için pek de faydalı olacağı düşünülmemektedir. Çünkü böyle bir eğitim önceden var olan bilgileri tekrar etmekten ve ezberlemekten başka bir işe yaramayacaktır. Yaratıcılık için önemli olan imgesel düşünme süreçleri ve imgelemin eğitilmesi ise sadece sanat eğitiminin değil, bütün eğitim programlarının genel amaçları içerisinde yer almalıdır.

Bu görüşler doğrultusunda ilk incelenmesi gerekenin eğitimin amaçları olduğu ortaya çıkmaktadır. Çünkü her toplumda eğitim, belirlenen bu amaçlar doğrultusunda yapılmaktadır.

Türk Milli Eğitimi'nin genel amaçlarına bakıldığı zaman iki maddesinin yaratıcı bireyler yetiştirmekten söz ettiği görülür;

- Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünce gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek.
- İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri ve davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak; Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu arttırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve

hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır. (Resmi Gazete, 1973)

1997 yılında yürürlüğe giren “İlköğretim Kurumları Yönetmeliği”ne göre ise ilköğretimin amaçları içerisinde yaratıcılığın geliştirilmesi ile ilgili olan maddeler aşağıdaki gibidir;

- Öğrencilerin ilgi, istek ve yeteneklerini geliştirerek hayata ve üst öğrenime hazırlamak.
- Öğrencilerin becerilerini ve zihinsel çalışmalarını birleştirerek çok yönlü gelişmelerini sağlamak.
- Öğrencilerin araç-gereç kullanımlarını, sistemli düşünebilmelerini, özgüvenlerini geliştirmelerini, çalışma alışkanlığı kazanmalarını, estetik duygular ve yaratıcılık güçlerinin geliştirilmesini sağlamak.

1.8.4. Sanat Eğitiminde İmge

Araştırmanın asıl konusu sanat eğitiminde imge olduğu için bu bölümde sanat eğitiminin tarihsel değişimine ve günümüzde Avrupa’daki bazı ülkelerin sanat eğitimi programları ile Türkiye’deki sanat eğitimi programının içeriği hakkında bilgilere yer verilmiştir. Bu bilgiler konu ile bağlantılı olup programların bütün içeriğini ve amaçlarını içermemektedir.

Daha önce de belirtildiği gibi yaratıcılığı yalnızca sanat eğitimi alanıyla sınırlı tutmak, eğitim açısından da yanlış sonuçlar doğuracaktır. Diğer alanlarda da yaratıcılık söz konusudur fakat Karayağmurlar’ın da ifade ettiği gibi; “matematik, fen bilimleri, sosyal bilimler gibi alanlardaki yaratıcılıklar, o alana ilişkin kavrayışın eyleme dönüşmesiyle, bir tür deney sürecinde ortaya çıkar. Bu daha çok gerekli bilimsel birikimin öğrenilmesinden sonra kendisini gösterir” (Karayağmurlar, 1990). Çocuk sanatla çok küçük yaşlarda tanışır oysa. Yaratıcı faaliyetlerini ilk önce sanatın diliyle ortaya koyar. Yaratmanın verdiği zevki ilk önce sanat yoluyla tadar. Sanattan farklı alanda yaratıcılığını geliştirebilmesi için, sanat eğitimi sayesinde geliştirdiği imgelemine o

alandaki bilgileri ile birleştirmesi yeterli olacaktır. Sanat eğitimi yoluyla çocuğun imgeleminin geliştirilmesi, seçtiği alanda çocuğun başarı göstermesi, özgün fikirler üretmesi için faydalı olacaktır. Tarihte sanat eğitimi ile ilgili görüşlerini bildiren bütün düşünür ve eğitimciler bu şekilde düşünmemişlerdir kuşkusuz. Örneğin Antik Yunan düşünürleri çocuğun eğitiminde sanat eğitiminin gerekliliğine kuşkuyla bakmışlardır.

Platon, ‘Devlet’ adlı yapıtında müziğin kahramanların eğitiminde yer alması gerektiğini savunur çünkü onun insanları, duyuların ötesinde yer alan kainatın matematiksel düzenine ve uyumuna soktuğunu ileri sürer. Ona göre, güzel sanatlara -özellikle de resme- kuşkuyla yaklaşılmalıdır, çünkü resim, insanın, hayali imgelere olan bağımlılığını güçlendirmektedir (Genç ve Sipahioğlu, 1990).

Önceki bölümlerde de değindiğimiz gibi ‘Yansıtma Kuramı’ını oluşturan kişi olarak Platon’un böyle düşünmesi doğaldır. Platon yine “Devlet” adlı yapıtında Felsefe ile Edebiyat arasındaki farkları belirtirken sanata olan güvensizliğini de belirtir. Onun için sanat öğretici değildir, gerçekleri bildirmez, çünkü sanatçı eserini yaratırken bilinçli değildir. Bilinçsizce yapılan bu yaratma da öğretici olamaz, bize gerçek bilgiyi göstermez ve aynı zamanda ahlak yönünden de zararlıdır. Platon’un bu görüşlerine karşılık Aristoteles sanatçının insan yaşamının anlamını bildiğini ileri sürer (San, 1985). Aristo sanata Platon kadar kuşkuyla yaklaşmamış hatta tragediyaların insanın eğitimi için gerekli olduğunu bile düşünmüştür.

Yunan düşünürleri sanata, sanat yoluyla eğitime pek güvenmeseler de yetişmekte olan bireyin kusursuz eğitimi için sanat eğitiminin gerekliliğini de savunmuşlardır. Roma döneminde ise en fazla, Antik dönemde yapılanların kopyaları yapılmış, sanat eğitimi adına bir yenilik ve gelişme olmamıştır.

Ortaçağda manastırlarda verilen resim eğitiminde ise kopya etme yöntemi kullanılmıştır. Rönesans sanat eğitiminde de kopya yöntemi vardır fakat bu kopyalar kolaydan zora doğru belli bir sisteme göre gitmektedir. Gençler’in de belirttiği gibi, Rönesans sanatçıları, örneğin Albrecht Dürer (1471-1528) insan çizimleri için özel oranlar geliştirir. Michelangelo (1475-1564) insan vücudunun “orantı” öğretisiyle

uğraşır. Ama bu arayış ve çabaların, çocukların sanat eğitimleriyle bir ilgisi yoktur (Gençer, 2001).

Yetişmekte olan çocuk ve gencin okul ve okul dışındaki genel eğitimi çerçevesi içinde yaratıcı sanatsal alanda da kuramsal ve kılışsal olarak eğitilmesinden söz edilmesinin ise ancak Barok dönemin bitişiyile, bir güç olarak belirmeye başlayan burjuvazinin kendisiyle ilgili bir takım eğitimsel tasarımlar geliştirmesi ve “uyumlu kişiler yetiştirmek” gibi düşünülerle başladığı söylenebilir. 1800’lerde sanatın, özellikle o dönemde klasik sanatın ve bu sanatla uğraşın, insanı eğittiği üzerinde duruluyordu (San, 1983).

San, estetik eğitimin 18. yüzyılda ve 19. yüzyılın başında bile hala bağımsızca gelişemediğini (bilimsel, felsefi, politik, toplumsal v.b. nedenlerden), 18. yüzyılda, kişinin toplumdaki yerine uygun mesleğinde resim eğitimi gereklyse eğer ön eğitimi içerisinde resamlara uygulanan eğitim gibi bir takım çizim ve modellerin kopyasının yaptırıldığını bildirir. Yine aynı kitabında 19. yüzyıldan itibaren özellikle Almanya’da sanat eğitimi alanında yapılan gelişmeleri de özetler (San, 1983).

Sanat eğitimi konusunda görüşlerini ve önerilerini belirten sanatçılar ve eğitimciler, sanat eğitimini kimi zaman ussal kimi zaman da imgelemsel alana kaydırmışlardır. Pestalozzi ve Fichte 19. yüzyılın başlarında matematik ve sayıların yer aldığı ussal bir eğitimi savunurlar. Oysa bu eğitimle yalnızca ussal gücüne hitap edilen çocuk, sanatın özünü hiçbir şekilde kavrayamaz (San, 1983).

1901 yılındaki sanat eğitimi kongresinde ise Lange “Sanatsal Eğitimin Özü” adlı konuşmasında bir önceki dönemin ussal ve bilimsel resim derslerine karşı sanatsalı ve çocuğun dünyasını ön plana çıkarır; “Sorun ne belli bir kuramsal bilginin iletilmesi ne de ellerin beceriyle donatılmasıdır. Sorun, sanat duygusunu geliştirmek, elleri, gözlerin ve düşünlemlenin hizmetine vermektir... Öyle ise, sanat derslerinin görevi yalnızca şudur; Çocuğu doğanın ve yaşamın içine sokmak ve çocuğun bilincini doğa biçimlerine ve doğadaki renklere, seslere ve canlıların devinimlerine ilişkin anı imgeleriyle doldurmak” (San, 1983). Yine aynı kongrede konuşmacı olan Götze’nin zamanın eğitim sistemi hakkında söyledikleri ise imgesel düşünmenin önemini ve sanat eğitimi için gerekliliğini vurgular;

Okul, verdiği öğrenimle, sanatsal yaratılar meydana getirecek ve sanattan zevk alacak için, kaçınılmaz bir yeti ve yetenek olan imgesel düşünmeyi ya sınırlamakta ya da bastırmaktadır... Sanatsal ve yaratıcı tasarımlama yetisi çocuğun okula girmesiyle sekteye uğramaktadır. Okulun sanata düşman disiplinleri, çocuğun imgeleme, tasarımlama tarzını ketlemekte ve doğal bir gereksinim olan bu tasarımları dışa vurma gereksinmesini boğmaktadır. Çocuk ve gençlerin enerjilerinin büyük bir bölümü basılı ve yazılı sözsöz öğrenim için harcanmaktadır... Başlıca usun gereksinimleri göz önüne alınarak, ussal doğrultuda düzenlenmiş eğitim dizgeleri, bunun içindir ki görünçten, iç görüden ve sezgiden yoksun bir soyut düşünme alışkanlığını kazandırmaktadır. Soyut düşünme aslında gerçek görüntülerden (görsel imgeler) elde edilmiş kavram ve genellemelerle iş görür. Böylesi kavram ve genellemeler ise bizim dünya ve yaşamla ilişkilerimizi belirleyecek bir takım yaşamsal çıkış ve ifadeler için, ki burada en çok sanat söz konusudur en elverişsiz malzemedir (San, 1983).

Götze, resim çizimi ve form vermede önemli olan sanat için eğitim değil, sanat yoluyla eğitimidir demiştir. Daucher ve Seitz'de aynı görüşü paylaşırlar. Bu görüşler doğrultusunda resim eğitimi programında düzenlemeler yapımış, temel geometrik çizimlerin yerini çocuğun çevresinden nesnelere çizimi almıştır. Fakat amaç yine de bir nesnenin aslına uygun çizilmesi olunca, tüm bu uğraşlara karşın resim dersi çocuklar tarafından yine de sevilmemeye devam etmiştir (San, 1983).

Froebel; "Eğitim çocuğun çevresiyle uyumlu bir birlik içinde yetişmesidir" demiştir. Kırıçoğlu, Froebel'in resim ve çizim dersi öğretim yöntemini ise şöyle açıklar; "Biçim, renk, nokta, çizgi gibi kavramlar çeşitli malzeme ve tekniklerle belirli bir dizge içinde öğretilir. Bu dizgesel öğretim gerçekte çocuğu yormadan oyunvari, eğlenceli bir biçimde yapılır" (Kırıçoğlu, 1991).

Günümüz endüstri toplumlarındaki belli başlı iki sanat eğitimi görüşünün başlangıçlarını bulabileceğimiz Langbehn, sanat eğitiminde usdışını, Lichtwark ise ussal olanı savunur.

19. yüzyıl bilindiği gibi Batıda endüstri devriminin olduğu dönemlerdir. 1800'lü yıllarda endüstrinin hızla gelişimi, endüstriyel tasarıma gereksinimi de gündeme getirmiştir. Bu gereksinimle birlikte okullara sanat dersi girer (Kırıçoğlu, 1991).

19. yüzyılın sonlarında önce İngiltere’de ve hemen sonra Almanya’da, çocuğun bedensel, ruhsal gelişimiyle birlikte sanatsal gelişim evreleri de incelenmeye başlanmıştır. Çocuk resimlerinde sanatsal bir değer ve ilgi bulmuş olan ilk yazarlardan biri İtalyan Corrado Ricci’dir. Daha sonra pek çok ruhbilimci ve sanat psikoloğu, çocuğun biçimlendirme, resim yapma gibi yaratıcı yeteneklerinin gelişimi üzerine eser vermiştir (San,1983).

Eğitimde imge bölümünde de belirtildiği gibi Rousseau, Pestalozzi ve Froebel gibi araştırmacıların düşünceleri ve bulguları, giderek daha fazla kişiyi ilgilendirmeye ve eğitimde olduğu gibi sanat eğitimi alanını da genişletmeye başlar. Çocuk psikolojisindeki bu gelişmeler eğitimi olduğu gibi sanat eğitimini de etkilemiştir.

Sanat eğitimi el becerileri, kurallar, temrinler yönetiminden çocukların kendi eğilimleri doğrultusunda özgür gelişimlerine kayar. Psikoloji ile bu yakın ilişki sanatın oluşum nedenleri ile birlikte sanat eğitiminin çocuğun eğitiminde gittikçe daha önemli yer tutmasına neden olur. Göz ve elin eğitimine bu kez bellek ve düşünme eğitimi eklenir. İngiliz Catterson Smith, Marion Richardson, Fransız Le Cocq de Boisbaudrain belleği ve düşlemi, çizgiyi geliştirmede kullanmayı öneren eğitimcilerdir. Belleğin ve düşünmenin eğitilmesi aynı zamanda zihinsel yetilerin gelişiminde etkin rol oynayacaktır. Bu, sanat eğitimi tarihinde birinci anlaksal-eğitsel evre olarak tanımlanır (Kırıçoğlu, 1991).

Sanat eğitimi alanında uzun yıllar çalışmış olan sanat tarihçisi ve eleştirmen H. Read sanat yoluyla eğitim (İki tür kuram oluşturulmuştur: sanat için eğitim, sanat yoluyla eğitim) kuramını savunur. Read, 1930’larda çocuk resimlerinden oluşan bir sergiyi gezdikten sonra, okullardaki sanat eğitimi derslerinin estetik kuralları ve çocuk ruhbilimiyle ilişkisiz olduğunu belirtmiş ve yazdığı yazılarla sanatın eğitimdeki rolünü savunarak okullarda aşamalar yapılmasına yol açmıştır (Kehnemuyi, 2001). Read, çocuğun yaratma eyleminde tıpkı sanatçı gibi özgür olması gerektiğini vurgular. Onun kuramının us dışı yanı da budur. Eğitimi “simgesel ifade biçimlerinin bakımı ve korunması” olarak tanımlamakta, gerek çocuk gerekse yetişkinlerin sesler, resimler, bedensel devinimlerle, oyuncak ve çeşitli gereçlerle kendilerini ifade etmek üzere eğitilmeleri gerekliliğine inanmaktadır. Erek açıktır, olağanüstü bir şeyleri değişik

anlatım ve ileti biçimleriyle gerçekleştirebilen “sanatçı kişilikler” yetiştirmek (San, 1983).

Herbert Read’in sanat yoluyla eğitim kuramı kendi sözleriyle şöyledir; “Bir insanda gelişme ancak görülebilir yada işitilebilir simgelerin anlatımı yoluyla olur. Eğitim böylece ve bir anlamda bu anlatım biçimlerinin geliştirilmesidir. Bu da çocuğa ve yetişkine nasıl devinimler yapacağına, imgeler, sesler, araçlar ve kullanım nesnelere yaratacağının öğretilmesidir. Bir insan eğer bütün bunları yapabiliyorsa, işte o insan tam olarak eğitilmiş insandır” (Kırıçoğlu, 1991).

Sanat için eğitim anlayışı içerisinde H. Daucher ve R. Seitz’in, sanat eğitiminde imgesel düşünmenin gerekliliği ile ilgili görüşleri önemlidir. Daucher, Düşünme ile görme arasındaki sıkı ilişkinin, değişik düşünme biçimlerine yol açtığını, sözgelimi çocuğu yetişkinden, usçuluk öncesi dönemleri zamanımızdan ayıranın da bu düşünme biçimleri arasındaki ayırım olduğunu eklemektedir. Böylece imgesel düşünmeyle kavramsal düşünme ya da sanatsal görme ile ussallaştırılmış görme karşıt kavramlarını ortaya koyarak, irdelemesini bu kavram çiftleri üzerinde yoğunlaştırmaktadır ... H. Daucher ve R. Seitz’in birlikte yazdıkları ‘Biçimleyici Sanatların Didaktiği’nde, ussal kavramının, soyuttan oluştuğu; imgesel, ussal öncesi kavramın da algıdan oluştuğu benimsenir. İmgesel deyince geniş bir bildirişim alanı anlaşılır. Ussal ya da bilimsel düşünme çizgiseldir, tekniktir, saf kavramlar kullanır, “erken düşünme biçimi” olarak nitelenen imgesel düşünme ise, dal budak sarmış gibidir, resimsel tasarımlarla, imgelerle düşünür (San, 1983).

1960 yılından sonra toplumsal değişmelerle beraber sanat ve sanat eğitimi de değişmiştir. Sanat tarihindeki değişmeler sanat eğitimini de etkiler. Artık öğrenciler kendilerine verilen örnekleri kopya etmezler. Sanatın taklitten, yansıtmadan ayrılması gibi sanat eğitimi de daha öznel yaratılara yönelmiştir. Bu yıllardan sonra sanat eğitimini en çok etkileyen iletişim araçları ve bunların etkileri üzerine görüşler yoğunlaşmıştır.

Herbert Klettke ve KEKS grubu, çocukların kendi başlarına, boş zamanlarında oynadıkları oyunlardan yola çıkarak sanat eğitimi için biçimleyici alanın

genişletilmesini düşünerek öğrencilerine büyük boyutlar, sınırsız yüzeyler verir. Okul avluları, caddeler, duvarlar gibi. Plastik ve arkitektonik nesnelere de bu gibi eylemler için istenen boyutlarda hazırlanır. Yeni gereçler (toprak, su, taşlar, dallar gibi) çocuklara yeni duyuşsal deneyim olanakları verir. KEKS grubunun adı “Sanat-Eğitim-Güdümbilim-Sosyoloji” sözcüklerinden gelmektedir. Bu grup resim, boyama, çizme gibi etkinliklerin yanı sıra ve belli bir mekana bağlı bu uğraşlar yanında tüm duyulara hitap eden, yalnızca estetik düzenleme ölçütlerine bağlı kalmaksızın, tüm bilinçlilik süreçlerini oyunlarla etkileyen eylemler düzenler (San, 1983).

20. yüzyılın ilk yılları eğitimde çocuğun bir bütün olarak gelişimine ilişkin araştırmaların yapıldığı, eğitimde deneyimin, yaşantı zenginliğinin önem kazandığı yıllardır... Her şey çocukta düş gücünü ve yaratıcılığı geliştirmeye yönelik değerlendirilir. Çocuklara resimli kitap verilmemesi önerilir. Yazılar, düşlem yolu ile çocukta zihin resimleri oluşturmada yeterlidir. Aynı anlamda müzelere ve galerilere, çocuk, yaşam ve doğa ile yeterince deneyim kazanmadan götürülmemelidir. Aksi halde müze ve galerilerdeki resimler öğretici olmaktan çok çocuğu kopyacılığa götürecektir ve yaratıcılığını kısıtlayacaktır (Kırışoğlu, 1991).

Türkiye’de sanat eğitiminin gelişimi;

Kırışoğlu “Sanatta Eğitim” adlı kitabında resim-iş dersinin Türkiye’deki gelişimini özetlerken, uygulamada, kuramdan hep geri kalınarak bugünlere ulaşıldığını belirtir; “İ. Hakkı Bey’in, yabancı uzmanların önerilerinde, Tonguç’un kitabına yazdığı önsözde ve Cumhuriyet’in 10. yılı için hazırlanan Maarif Rehberinde hep daha yenilikçi, daha çağdaş bir resim-iş eğitime özlüm belirtilir. Bu önerilerin özeti, çocuğa dönük, yaratıcılığı geliştirici bir resim-iş dersidir” (Kırışoğlu, 1991). Yine aynı kitapta yabancı dilden çevrilmiş bir kitapta yer alan uygulamalardan verilen örnek ise, o yıllarda imge öğretiminden ne anlaşıldığını açıklar bize;

“10-15 Yaşındaki Çocuklar İçin Resim Dersleri” adlı kitabın bir bölümünde çocuklara çizecekleri hayvan resmi için ön bilgiler verildikten sonra çocukların çizgide izleyecekleri yol gösterilir ... Daha sonra tahtadaki örneğine bakarak öğrenciden kuş ya da kedi resmini çizmesi istenir ... Yazara göre bu kara tahtaya çizilen resim dahil her bilgi çocuğun nesnelere ilişkin imgelerini canlandırmaya yöneliktir ... Amaç her ne kadar çocuğun doğa karşısında imgelerini zenginleştirmek

ise de, kitapta yer alan açıklamalardan ve örnek resimlerden çocuğa görmeyi öğretmek adına kalıp biçimler ezberletildiği anlaşılmaktadır” (Kırıçoğlu, 1991).

Cumhuriyet dönemiyle birlikte her alanda olduğu gibi sanatta ve sanat eğitiminde de çeşitli değişimler yeni arayışlar olmuştur. “Bu eğitim sürecinde sürekli doğaya dönmek, görmeyi öğretmek, imge zenginleştirmek gibi öneriler (daha çok sözde ve yazıda kalsa da) yer almıştır ... Ancak, daha sonra gerek kurumsallaşma eksikliğinden, gerek politik nedenlerle bu temel tam kurulamamıştır. Temeli sağlam bir sanat eğitimi politikasına dayanmayan resim-iş dersinde tutarlı, gelişmeye açık bir düzey tutturulamamıştır” 1960’lı yıllarda ise sanat eğitimi programlarının genel eğitim içindeki yerini belirlemek için çeşitli değişiklikler yapılmıştır (Kırıçoğlu, 1991).

Bölümün başından itibaren sanat eğitiminin tarihsel değişimine, çeşitli sanat eğitimi anlayışlarına ve sanatçılarla, sanat eğitimcilerinin bu anlayışlara ilişkin görüşlerine yer verilmişti. Aşağıda ise, günümüzdeki bazı Avrupa ülkeleri ile ülkemizdeki sanat eğitimi ve öğretimi hedeflerinin, yaratıcılıkla ve imge gücü ile ilgili bağlantıları incelenecektir.

Bazı Avrupa ülkelerinde sanat eğitimi ve öğretiminin hedefleri;

İSPANYA

İspanya’da sanat eğitimi daha okul öncesi dönemde (4-5 yaşlarındaki çocuklarda isteğe bağlı) başlamakta ve görsel sanatlar, müzik, drama gibi alanları kapsamaktadır. Haftalık 25 saat olan okul öncesi çalışmalarının ve ilkokulun da ilk iki yılının öğretim programının 5 saati sanatsal eğitime ayrılmıştır... Program hedefleri, ifade ve algılama yeteneği ile yaratıcılığın geliştirilmesi, ayrıca sanatsal tekniklere ve malzemelere egemen olabilme becerisinin kazandırılmasıdır.

BELÇİKA

İlkokuldaki sanat derslerinin öğrenim hedefleri;

- Çevreyi keşfetme olanağını sağlamak; gözlem yapma yetisini geliştirmek; mekan, biçim, çevre, renk, malzeme, miktar ve sayılarla ilgili duyuları geliştirmek.

- Çocuğun uyumlu gelişimine olanak sağlamak: Çocuğun duyu-devinimsel işlevlerinin, mekan algılamasının, ifade yeteneği, imgelem ve canlandırma gücünün, yaratıcılığının ve estetik bağımsızlığının gelişmesini teşvik etmek.

DANİMARKA

Öncelikle görsel sanatlar alanı, duygulara ve düşlem gücüne hitap etmekte; aynı zamanda edinilen bilgi ve deneyimlerin duygusal önemini ortaya çıkartmaktadır. Bu sanatsal konseptler ve düşlem gücü, insanı ve çevreyi ayrılaştırmış bir şekilde anlamayı ve günümüzün imgeleme gücü olmayan toplumu için çok gerekli olan ütopyaların oluşmasını sağlamaktadır. Teknolojik yönden çok gelişmiş medyalar yardımıyla bile dünyayı yeterince anlamak mümkün olmadığından; dünyayı davranış ve kararlarımızla kendi açımızdan görmemiz gerekir. Önemli sosyal değişikliklerin kendilerini sanatsal canlandırmalarda gösterdiğini, kültür tarihinden öğreniyoruz. Bu nedenle sanatın düşlem gücünü, duyusallığı, özlemleri ve özellikle usdışını (irrasyonalizmi) arttırması ve derinleştirilmesi büyük önem taşımaktadır.

FİNLANDİYA

Sanat eğitiminin çıkış noktası, kendini imgelerle ifade etme bilgisini kazanmadır. Bu da insanın olgunlaşma sürecinin önemli bir bölümüdür. İmge dilinin yanında insan kendini ve çevresini daha iyi tanımayı; diğer insanlarla olan ilişkilerini daha fazla geliştirmeyi ve böylece dünya hakkında kendi felsefi görüşünü oluşturmayı öğrenmektedir. Temel olarak kültürel gereksinimler uyandırılmalı ve görsel sanatlar ile ilgili bilgilendirme için temel oluşturulmalıdır. Görsel sanatların hedefleri şunlardır;

- Yaratıcılığı desteklemek, stereotiplere (klişelere) karşı savaşmak,
- Görmeyi öğrenmek ve duyu-devinimsel alanı geliştirmek, duygusal algılama ve imgeleme gücü temelinde tekniklere ve materyallere egemen olmak,
- Sanatsal, yaratıcı ve kişisel ifadeyi aramak ve değerlendirmek.

Eğitimin kapsamlı ve diğer alanlara taşan hedefleri, iletişim eğitimi, çevre eğitimi ve uluslararası karşılıklı anlayış eğitimi, özellikle estetik eğitim ile gerçekleştirilebilir.

İNGİLTERE

Estetik ve yaratıcılık eğitimi tüm öğretim programlarında yer alabilir. Ancak bazı dersler öğrencinin estetik bilinç ve anlayışının gelişmesi için özel bir katkıda bulunmaktadır. Bu dersler şöyle sıralanabilir; Görsel sanatlar, el sanatları, tasarım, teknolojinin bazı dalları, müzik, drama ve tiyatro. Bu dersler düşünme gücünün geliştirilmesini; medyalar ve gereçlerle kurulacak yaratıcı ilişkiyi teşvik etmek için özellikle uygun olan derslerdir.

İSVEÇ

Sanat eğitiminin amacı, öğrencinin görsel sanatlarda iletişim yetilerini geliştirmek ve ona imgeleri kendi açısından anlamasını; etkin, bağımsız ve eleştiriye açık olarak ve toplumu da etkilemek üzere, bu imgeleri kullanmayı öğretmektir. Eğitimleri süresince öğrenciler için tasarlanan hedefler aşağıdaki gibidir;

- Öğrenciyi kendi yaratıcılığını geliştirmesi için teşvik etmek,
- Çeşitli imgeleri çözümleyebilme yetisi kazandırmak,
- Gölge resmi, perspektif, fotoğrafçılık, film ve TV gibi canlandırma sanatının teknik ve gereçleri hakkında bilgi sahibi olmak,
- Tasarım alanının önemini kavramak, tasarım gücünü geliştirmek, biçimler hakkında yargılara varabilmek ve onları yorumlayabilmek,

AVUSTURYA

Güzel sanatlar eğitimi ile öğrenciye grafik, resim, plastik/obje ve mekan, yazı ve tipografi, fotoğrafçılık, film, video, oyun ve dramatik çalışmalar alanlarında haz ve yaşantıya dayalı olarak etkin olma olanağı verilmelidir.

Öğrenciyi, sanat eğitimi aracılığıyla, yukarıda belirtilen alanlarla ilgili gereçler, süreçler ve imgesel ifade olanakları hakkında bilgilendirmeli ve böylece kendisini ifade etmesi; diğer insanların imgesel ifadelerini anlaması ve bu yolla kendisi, yakın ve uzak çevresi hakkında deneyimler edinmesi sağlanmalıdır.

Sanat eğitimi öğrencinin algılama yetisini/duyarlılığını, imgelem gücünü, bağlantılar kurma ve buluş yapma yeteneklerini güçlendirmeli; yaratıcı davranış biçimleri oluşturmasını sağlamalı ve teşvik etmelidir.

İZLANDA

Sanat ve el sanatları eğitiminin hedefleri;

- İmgelem gücünün, yaratıcılığın, kendine güvenin ve bağımsızlığın geliştirilmesine yardımcı olmak,
- Günlük yaşamdaki görsel nesne ve görüngüleri anlama ve yorumlama yetisini geliştirmek,

HOLLANDA

Öğrenim hedefleri;

- Görsel ve diğer medyaları kullanma becerisi ile, kendi düşüncelerinin medyaya ne derecede bağımlı olduğunu görebilme yeteneğini geliştirmek
- Estetik ideal imgelerin ortaya çıkarılabilmesi için gerekli becerileri ve bu imgelerin sosyal ve politik işlevlerine ilişkin görüş geliştirmek. Dersin diğer amaçlarından biri de, öğrenciye (ve öğretmene) ideallerle ekonomik ve politik gerçekler arasındaki kopukluğu görme yeteneğini vermektir.

İTALYA

İtalya'da verilmekte olan sanat dersinin konu ve hedefleri;

- Görme ve gözlemlemeyi öğrenmek, tanımak ve yansıtabilmek, algılananları kendi sanatsal dili ile ifade etmek ve başkasına aktarabilmek,
- Kişiliğini bulmayı, kendini anlamayı öğrenmek ve bu konu üzerinde konuşma becerisini kazanmak,
- Ayrıca doğayı, çevreyi ve sanat eserlerini algılayabilmeyi öğrenmek.

Öğretim basamaklarında erişilecek hedefler;

- Okul öncesi: serbest ifade ve gözlem yeteneği
- İlkokul: resme doğru eğitim - görsel, imgesel ifade ve iletişim (Vogler ve Scholz, 1995).

TÜRKİYE

İlköğretimde resim-iş dersi genel amaçları içerisinde konumuz ile ilgili olduğu düşünülen maddeler;

- Türk Milli Eğitiminin amaçları doğrultusunda güzel sanatlarla ilgili bilgileri kazandırabilme.
- Sanatı görsel bir iletişim formu olarak kullanmada ve değerlendirmede güven ve yeterlilik kazanmaları için öğrencilerin görsel okur-yazarlığını sağlayabilme.
- Sanatsal yaratıcılığı geliştirebilme.
- Her alanda kullanılabilecek yaratıcı davranışlar geliştirebilme.
- Tasarıma yönelik hayal gücünü geliştirebilme. (Resim-iş programı, 2000)

Amaçlar incelendiği zaman Türkiye ile Avrupa ülkelerinin sanat eğitimi derslerinin amaçları arasındaki birtakım farklılıklar açıkça görülür. Burada örnek olarak alınan Avrupa ülkelerinin sanat eğitimi programlarının amaçları, sanat eğitimindeki imgesel düşünme süreçlerinin geliştirilmesine yöneliktir. Bu amaçlar açıkça belirtilmiş, “sanatsal yaratıcılığın geliştirilmesi” denilerek geçirilmemiştir. Sanat eğitimi için imgelemin önemi açıklanmış ve imgelemi oluşturan gözlem, duyum, algı, imge gibi süreçlerin eğitilmesi asıl önemli hedef haline almıştır. Türkiye’de ise resim-iş eğitiminin amaçları daha geniş tutulmuş daha çok Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına bağlı kalınmış, bu amaçların geliştirilmesine yönelik yardımcı bir program durumuna düşmüş gibidir.

1.9. Bilgi Toplumunda İmgenin İnsan Yaşantısına Etkileri

Berger Görme Biçimleri’nde; “Görme konuşmadan önce gelmiştir. Çocuk konuşmaya başlamadan önce bakıp tanımayı öğrenir.” demiştir (Berger, 1995). Çocuğun konuşması için kavramlara, kavramlarını oluşturabilmesi içinse imgelere ihtiyacı vardır. İlk imgelerini duyularını kullanarak, çevresinden edindiği algılarıyla oluşturur. Bu imgeler çocuğun duyumsal imgeleridir, bilginin ilk taslaklarıdır, zihinsel imgeler oluşturabilmesi ve kavramsal düşünceye geçmesi için duyumsal imgelere ihtiyacı vardır. Birey bütün düşünce sistemini, kavramlarını, dilsel yetilerini daha önce edindiği

imgeler üzerine kurar ve kendinde bulunmayan bir imge üzerine düşünce üretmesi mümkün değildir. İmgelem ise duyularımızla edindiğimiz ya da zihnimizde oluşturduğumuz imgeler arasında bağıntılar kurmaya, imgeleri yeniden düzenlemeye ve değişiklikler yapmaya yarar ve düşünme sürecinin büyük bir bölümü imgelem alanında geçer. Birey imgelem sayesinde daha önceki deneyimlerinden, yaşantılarından edindiği imgeleri birleştirerek yeni imgeler elde edebilir ve bu imgeleri ile yaratıcı tasarımlar oluşturabilir. İmgelem bireyin duymasal, duygusal ve düşünsel süreçlerini harekete geçirir ve yaratıcı düşünme anında bu yetiler birbirleriyle yoğun bir şekilde etkileşim içine girerek yeni tasarımlar oluşturmasını sağlar.

İmgeler sadece sanatsal düşünme süreçlerinde kullanılmazlar. Örneğin, matematiksel sembollerin anlaşılması için de mutlaka imgelere ihtiyaç vardır.

Kuşkusuz yaratıcılığın gelişimi için tüm bu sayılan süreçlerin yanında diğer zihinsel süreçlerin eğitilmesi de gerekmektedir. San'ın da belirttiği gibi sağlıklı, başarılı ve yaratıcı bir eğitim (Bireyin tam ve eksiksiz yetişmesi için gerekli olan eğitim), akılcı ve nesnel eğitim ile imgelemin eğitimini dengeleyerek yapılırsa yararlı olur. Böyle bir eğitim almış olan birey, tüm zihinsel yetilerini, düşüncelerini, duyularını, imgelerini ve imgelemini etkileşim haline sokarak yaratıcı buluşlar yapabilir. Günümüz bilgi toplumunda farklı buluşlar yapabilen yaratıcı insana gereksinim olduğunu kabul edersek imgenin insan yaşamı için önemi, eğitimde imgesel süreçlerin üzerinde durulmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

2. BULGULAR VE YORUM

2.1. Giriş

Bu bölümde çocuğun imge oluşturma süreçlerine yönelik bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

A. Storr yaratıcı davranışın kökenine bakarken insanın iç dünyasının oluşumunu bebeklik dönemindeki acizliğine bağlar. Storr'a göre bebeklerin ve çocukların isteklerinin hemen anlaşılabilmesi ya da ketlenmesi bir iç fantezi dünyası oluşturmalarına neden olur. "Bebeklikte, özünde ketlendirici olan birçok durum vardır, çünkü bebek uygun bir tepki gösterebilmek için yeterince olgunlaşmış bir motor aygıtı sahip değildir. Sözgelimi, acı karşısında yetişkin ya kaçmayı ya dövüşmeyi ister, oysa bebek ikisini de yapamaz" (Storr, 1992). Özellikle de ileride yaratıcı olan duyarlı ve erken gelişmiş çocukların tüm bebeklik dönemlerinin onlarda daha derin izler bıraktığını tartışır. "hepimizin bir iç fantezi dünyasına sahip olmasına şaşmamak gerek; bebekken ve çocukken, buna gereksinim duyduk." Storr bebeğin yetişkin beyninden daha küçük ve tam olarak gelişmemiş olan beyninin imge yaratabileceği üzerinde de durur. "yaşamdaki ilk olaylar, büyük bir olasılıkla, sonraki izlenimler kadar, hatta daha derin izler bırakmaktadır ... Dolayısıyla, bir çocuk hiçbir zaman bilinçli olarak hatırlayamadığı, ama bu derin düzeyden onu etkilemeyi sürdüren zevk ve acı deneyimleri edinebilir" (Storr, 1992).

Düşlerde görülen birtakım imgeler, özellikle bilinmeyen bir kaynaktan doğan ve kişisel anılarla ilgili olmayan imgeler hesaba katılırsa, beynin imge yaratma olasılığı vardır...İnsanın bir canlı tür olarak başarısı zekasına, öğrenme kapasitesine ve kültürünü bir kuşaktan öbürüne aktarabilmesine dayanır. Eğer öğrenmeye ayrılan uzun bir gelişmemişlik dönemi geçirmeyecek olsaydı, bunlardan hiçbirini yapamazdı. İnsanın bebeklik döneminin özündeki ketlenmelerden ortaya çıktığını, ya da en azından bundan dolayı yoğunlaştığını düşündüğümüz iç fantezi dünyasını, bu tip gelişme dizgesinin yalnızca bir yan ürünü sayabiliriz ... İnsan bebeklik döneminin özündeki ketlenmelerin bir sonucu olarak, yaşamı boyunca, değişken

ölçüde, ama her zaman var olan bir hoşnutsuzluk taşır: Bu da onu simgesel doyumlar, bir yandan dış dünyaya egemen olma yolları, öte yandan da kendi iç dünyasını bütünleştirme ve onunla uzlaşma yolları aramaya yöneltir (Storr, 1992).

Storr'un bahsettiği gibi yaratıcı oluşumlara neden olan ketlenmelerin yanında çocuğun inanılmaz bir hızla ve istekle çevresini gözlemleyerek edindiği imgeleri de ileride imgelemsel düşüncenin gelişimi için kaynak oluşturur. M. Montessori çocuğun bu imgeleri çevresinden akıl almaz bir kapıcılıkla devşirdiği bir duyarlılık dönemi geçirdiğini ve onun imgeleri yansıtan bir ayna değil de gerçek bir gözlemci olduğunu belirtir. İçgüdüleriyle ya da tutku ve hevesle başladığı bu işin sonunda oluşturduğu imgeler sayesinde de düşünce üretmeye başlar (Montessori, 1982).

F. Altinköprüye göre bebeklik ve birinci çocukluk evresinden sonra, özellikle ikinci çocukluk evresinde algılar bellek düzeyinde değerlendirilir ve imgelemler zenginleşir, düş kurmaya, masallara, düşsel oyunlara ve çizgi filmlere karşı çocuğun ilgisi artar. Bu dönemde çocukların düşsel dünyalarıyla gerçek dünyaları arasında yetişkinlerdeki gibi bir ayrım yoktur. Çocuğun gerçek dünyası bizim düşsel diye adlandırdığımız yerdir. Bu düşsel dünyada tektir, istediğini özgürce yapabilir, yarattığı masal kahramanlarıyla özdeşleşir, kuş olur, at olur, tren, gemi olur ve bunu gerçek olarak kabul eder.

Çocuk bu dönemdeki sanatsal uğraşlarında da tıpkı oyunlarında olduğu gibi yoğun bir imgelem gücüne sahiptir. Bu güç sayesinde renkli ve düşsel imgelerle dolu bir dünya yaratır. Bu dönem, hayatının en yaratıcı dönemidir ve yaşı büyüdükçe yavaş yavaş gerçekler dünyası imgelem dünyasına baskın çıkar. Birey ancak sanatsal yaratma sürecine girdiği zaman çocukluğuna döner ve başka hiçbir dönemde olmadığı kadar düşsel olan bu dönemden yararlanır.

G. Bachelard şöyle der: "Bizde gizli bir çocukluk vardır. Bu çocukluğu biz düşlemlerimizde, gerçekliğin ötesinde bulmaya kalktığımızda onu tüm olasılıklarıyla yeniden yaşarız. Onun tüm olabileceği şeyi düşleriz, öykünün ve efsanenin sınırlarında düşleriz. Yalnızlıklarımızın anılarına ulaşabilmek için yapayalnız çocuk olduğumuz dünyaları ülküleştirebiliriz." Böylece çocukluk hep yeniden yaşanılan bir kaynak olur, durmadan dönüştürülerek yaşanılan, zaman zaman sığınılan zaman

zaman da sanatsal yaratı için başvuru bir kaynak olur. Bu başvuru bilinçli bir edim olmaktan çok kendiliğinden bir etkinliktir (Timuçin, 2000).

Peki bireyin bütün bu yaratıcı davranışları oluşturmasına olanak hazırlayan imgelem dünyası, ilk imgeleri nasıl oluşur? Çocuk hangi zihinsel aşamalardan geçerek imgelemeye doğru yol alır? Aşağıdaki bölümlerde daha ayrıntılı bir şekilde bu konular üzerinde durulacaktır.

2.2. Duyum

Duyum imgenin oluşması için gerekli olan ilk basamaktır. Aynı zamanda her türlü bilginin de ilk basamağı sayılır. A. Timuçin duyumu “Bir duyunun etkilenmesiyle ortaya çıkan ruhsal olgu, duyusal izlenim” olarak tanımlar ve iç duyum ve dış duyum olarak ikiye ayırır. Buna göre dış çevreden toplanan uyarının oluşturduğu tepkiye dış duyum, öznenin kendinden elde ettiği duyuma da iç duyum denilebilir (Timuçin, 2004).

O. Hançerlioğlu ise duyumun izlenim ve algıyla karıştırılmaması gerektiğini, duyumun, her ikisinin arasında bulunan ve duyularla araçsız olarak gerçekleştirilmiş bir bilinç olgusu olduğunu vurgular. “İzlenim duyumdan önce ve algı duyumdan sonra gerçekleşir. Duygu teriminden titizlikle ayrılmalıdır; duygu bir tasarımın, duyum bir etkinin sonucudur” (Hançerlioğlu, 2000). A. Erkuş da duyumun işlenmemiş ve anlamlı hale getirilmemiş bilgiler içerdiğini, algının ilk basamağı olduğunu ve bu duyusal girdilerin daha sonra yorumlanarak algılanacağını belirtir (Erkuş, 1994).

18. yüzyıl Fransız filozofu Condillac’ın duyum hakkındaki görüşleri Duyumculuğu temellendirir;

Tüm düşünsel yetilere, duyarlılığa ve isteme varlığını kazandıran şey duyumdur. Hiç duyum almayan bir yontuya duyum alma yetisini kazandırıp ona gül koklatsaydık yontunun tüm bilgisi bir gül kokusuyla sınırlı olacaktı. Buna göre tek bir duyum bilinç alanına bağlandığında dikkat ortaya çıkacaktır. Bu tek duyum dirençli olduğunda bellek oluşacaktır. Yontu şimdinin izlenimleriyle geçmişin duyumunu dikkate aldığına karşılaştırma yapmış olacaktır. Buradan benzerlikleri ve ayrılıkları saptamaya yöneldiğinde yargıda bulunmuş olacaktır. Karşılaştırmalar ve

yargılamalar yinelendiğinde düşünce ortaya çıkacaktır. Yontu bu defa herhangi bir kötü koku duyumsadığında hoş kokuyu anımsayacak ve imgelem belirecektir. Hoş kokunun anısı bir gereksinme ve bir arzu yaratacaktır. Mutlak arzu da istemi getirecektir (Timuçin, 2000).

San, çocuklarda yaratıcı süreçlerin gelişimini incelerken, çocukların duyu ve duyularını kullanma yollarının birbirinden farklı olduğunu, hiçbir çocuğun aynı yada benzer yaşantıları benzer anlatımla dile getiremeyeceğini, çocukların tıpkı sanatçılar gibi bir yaşantıya kendi algılama, anlama ve yorumlama tarzlarına göre tepki göstereceğini belirtir. Çocuğa duyu ve duyularını nasıl kullanacağını da öğretilbileceği üzerinde durur (San, 1977).

2.3. Algı

Algı, duyular aracılığıyla edinilen uyaranların bilince aktarılması olarak tanımlanabilir. Duyum, iç ve dış uyaranlardan oluştuğu için algı da iç ve dış gerçekliğin bilinmesidir. Algıyla ilgili olarak; “Yeni bir algı eylemiyle eski fakat yeniden eyleme geçirilmiş bir algı arasında bağ kurma sürecine çağrışım; daha önceki algılarımızla ilgili bilinçliliği canlandırma yetisine de bellek denilmektedir” (San, 1977). Hançerlioğlu, algının ansal bir işlevi gerektirmesi sebebiyle duyumdan ayrıldığını belirtir ve bu ansal işleve bellekteki eski algılardan gerekli olanların da eklenmesiyle algı gerçekleşmiş olur der. “Özellikle görme, işitme ve dokunma duyuları insanın bilincine kavram ve düşünce yapımı için algısal gereçler taşırlar. Algı işlevini tarihsel süreçte duyumcular aşırı bir savla sadece duyuların, uçular da aynı aşırılıkta bir başka savla sadece usun ürünü saymışlardır. Oysa algı duyusal-ansal bir işlevdir” (Hançerlioğlu, 2000). Timuçin, algıyı tanımlarken; insanın iç ve dış dünya olgularının bilincine varmasını sağlamak için zihne ilk içerikleri algının sağladığını belirtir. “Bu ilk gereçler ya da ilk içerikler imge düzeyine yükselmeye yani bilinçte bilginin ilk taslakları olarak belirginleşmeye hazır sunumlardır. Buna göre onu imgenin temel gereci olarak görebiliriz” (Timuçin, 2002).

Ruhbilimde ise algı, duyu organlarının alabildikleri bildirimleri kavramayı sağlayan etkinliklerin tümüdür ve algılanan nesnenin tanınıp saptanmasını ve sınıflandırılmasını sağlayan işlemlerin bir ilk evresini oluşturur (B. Larousse, 1986).

Algı sorunlarının ortaya konmasının üç büyük döneme ayrıldığı söylenebilir; metafizik dönem, zihinci sav ile deneysel savın karşı karşıya geldiği dönem ve deneysel araştırmalar dönemi ... Metafizik dönem algıların gerçek bilgiye ulaşmak için güvenilir veriler sunup sunamayacağı ile ilgilenir ... Zihincilerin temel savına göre ise algı, duyumlara dayanan bir düzenleme ve karmaşık bir kuruluştur. Bu bireşim, kendiliğinden gerçekleşen bir şey değil, zihnin bilinçdışı etkinliğinin bir ürünüdür ... Biçim kuramı yanlıları, ruhbilimcilerin değil, genel ve yaygın düşünüşün haklı olduğunu ileri sürerler ve algının, doğrudan ve topyekün bir veri olduğunu söylerler. Onlara göre, duyumun gerçek bir varlığı yoktur; duyum, algının soyut olarak ayrıştırılmasının bir sonucudur ... Sonuçlarsak, algının bir bölümüyle temel ve nesnel olarak örgütlenmiş olduğu, ama bilgilerin ve daha karmaşık davranışların edinilmesiyle yeniden yapılaştığı, bunu da, kişinin hem bireysel, hem de toplumsal etkinliklerinin gelişmesine bağlı bir evrimi içerdiği söylenebilir (G. Hachette, 1983).

Benjamin algının kendi nesnesiyle bir uzlaşmanın, simetrimin ve eş zamanlılığın sonucu olarak ortaya çıkmasını gerekli görür. Bu çocuğun nesnesiyle kurduğu iletişimin tanımıdır. Çocuğun bakışı işlevselliği ve asimetriyi kırarak işe yaramaz görülenin yeniden kullanıma sokulmasını sağlar. Çocuk ele geçirdiği nesneyle aracsız bir iletişim kurar ve Benjamin'e göre nesneden yayılan aura'yı yakalar. Nesne çocuğun bakışıyla kendisini bir aracıya gereksinme duymadan açar. Benjamin için çocuk ayrıcalıklı görünümün öznesidir. "Çocuğun bakışı nesnelere yakınlığı içerir. İsimlerle isimlenen arasında eşitlik kurar" çocuk nesneyle ilgili ilk izlenimin sahibidir ve yetişkinlerin bakışında ortaya çıkan nesneyi niteleyenle nesne arasındaki mesafeyi kapatır. Çocuk en ilgisiz maddeleri toplayarak elindekileri kendi oyununun parçası yapar ve terkedilmiş olanda sıkışıp kalmış geçmiş parçalarını açığa çıkarır (Taburoğlu, 1998).

Hurlock'a göre çocuk 6 aylıkken kare, üçgen, oval gibi basit geometrik biçimleri ayırdedebilmektedir. Bu topladığı algıları bebek sonrası için ipucu olarak saklar. 15 aylık ile 2 yaş arasında, üçgen ve diğer bazı biçimler kavram olarak çocukta gelişir. 3 yaşında yalın olarak yuvarlaklık, silindirik ve iki boyutlu yuvarlaklık kavramları yeterince gelişmiş durumdadır. Formlar arasındaki ayrımları algılama da buna koşut olarak ve yavaş yavaş gelişir ... Yine Hurlock'a göre çocuğun büyüklük küçüklük kavramları ilk kez 3-4 yaşlarında belirir. Ana okulundaki çocuk ise kendisinin

bedeninin en küçük, babasının bedeninin en büyük olduğunu bilebilir. Conrad'a göre de emekleme döneminden itibaren, çocuk oynadığı oyunlarla ve gidip gelmelerle bedeniyle ilişkili uzaklıkları algılayabilir. Okul öncesi çocuk, tek olarak figürleri algılamasına kıyasla, yeri ve yerin üzerindeki figürlerle bağlantısını yetişkine yakın derecede algılar (San, 1977).

Araştırmacıların, çocukların nesnelere ve kavramları algılama gelişimleri ile ilgili yaptıkları araştırmalarda bulguladıklarının, eğitimciler ve sanat eğitimcileri tarafından bilinmesinin, çocuğun gelişimi ve doğru eğitilmesi için önemli ve gerekli olduğu düşünülmektedir.

2.4. İmge

Araştırmanın başında imge tanımları üzerinde durulmuştu. Bu bölümde imgenin çeşitleri ve çocuklarda imge oluşumuna ilişkin bilgilere yer verilecektir.

Timuçin, bebeğin ilk imgelerini ilkörnekler olarak adlandırır ve bu ilkörneğin çocuğun ileriki yaşamında, düşlerinde ve düşlemlerinde büyük rol oynadığını belirtir; “İlkörnekler ya da karmaşıklar sonunda arzuların, heyecanların, düşlerin, düşlemlerin oluşumuna katılan ya da oluşumunu kışkırtan bilinç öğeleridir” (Timuçin, 2000). İlkörnekler bilinçdışı olsalar da bilinci etkilerler.

Her biri çocukluğun ortama uyma açısından son derece güç koşullarında elde edilmiş olmakla bilinçte sorun yaratmaya eğilimlidirler. Antoine Porot, Juliette Boutonier'nin bir çalışmasına dayanarak, karmaşıklarla ilgili şöyle bir belirlemede bulunur: “Çocukta duygusal yaşamın olağan gelişiminin evrelerini belirleyen karmaşıklara ayrı bir yer vermek gerekir. Karmaşıklar ortama uyumun güç anlarına ya da aynı zamanda çocuğun büyümesinin ve duygusal evriminin belirlediği bunalımlara karşılıktır.” Gerçekte çocuk zihinsel gelişimini ortama uyumun zor koşulları içinde gerçekleştirir, bu yüzden onun bu dönemdeki tüm bilinç edintileri sorunlu bir yapı ortaya koyacaktır. Karmaşıklar ya da ilkörnekler insan türünün özelliklerine göre bir takım toplumsal ve hatta evrensel özellikler gösterebilir de ortamın ve bireyliğin koşulları gereği kişisel özelliklerle yüklü olacaklardır. Jung'un yaptığı gibi ilkörneği bir bakıma ortak bilinçdışı ya da toplumsal bilinçdışı diye

belirlemek olası olsa da onun kişisel özelliklerini unutmamak gerekir (Timuçin, 2000).

San, imgeleri ayırırken olağan anlamındaki imgeye bellek imgesi dendiğini ve bellek imgelerinin izlenimlerin kopyaları olmadıklarını belirtir. “Bellek imgeleri yalnızca izlenimlerin birer kopyası olsalardı, zihin yaşamımız içinden çıkılmaz, birtakım olduğu gibi kaydedilmiş fotoğraflar kaosu olurdu” (San, 1977). Kuşkusuz böyle bir zihnin, imgeleri düzene koyma, aralarında bağlantılar kurma, değiştirme, sınıflama gibi işlevleri de olamayacaktır.

Dış uyarının bitiminden hemen sonra canlanan imgeye art-imege denilmektedir. Bellek imgesinden farklı olarak da sanrısız imge ve silimsiz imgeden söz edilebilir. Sanrısız imgenin algılarla doğrudan bir ilişkisi yoktur. Duyuların bir anlık bir yanılmasıdır. Dikkat toplandığı zaman yanılısına diyebileceğimiz imge de kaybolur. Silimsiz imge, algıyla ilişkilidir. Bu imgeleri görme durumu özellikle küçük çocuklarda yaygındır. Jaensch’in tanımına göre; silimsiz imgeler ya da görsel veya gözle algılanmış imgeler, art-imegelerle bellek imgeleri arasında yer alırlar çünkü görsel duyumuyla ilgisi açısından art-imegeyi, yeniden canlandırılabilmesi açısından da bellek imgesini andırırlar (San, 1977).

Allport’a göre, silimsiz imgenin asıl işlevi ancak zihinsel gelişimin erken yıllarında tam olarak yerine gelir; zihin, duyuşsal ve duyumsal izleri koruyup mükemmelleştirdikçe çocuğun uyarılara karşı durumu da giderek değer kazanır ve uyumunu sağlayacak tepkeleri de giderek mükemmelleşir... Bir uyarının ya da uyarıcı durumun yinelenmeleri hangi amaca hizmet ediyorsa, silimsiz imge de çocuğun zihinsel gelişiminde aynı amaca hizmet ediyor denebilir. Bu tür imge yardımıyla çocuk, kendisini çevreleyen dünyanın somut duyuşsal yönlerini, zihninin içinden iyice geçirmektedir (San, 1977).

Karmaşıklar, ilkörnekler ya da silimsiz imgeler, imgelerle düşüncenin, imgelem dünyasının gelişiminin ilk basamakları oldukları için çok önemlidirler. Doğru bir şekilde verilecek eğitimle bu imgelerin yaratıcılık için anahtar görevi görmesine çalışılmalıdır.

2.5. İmgelem

İmgeyi tanımlarken imgelemin ürünü olan imgelerden de söz edilmişti. Araştırmada özellikle üzerinde durulan da imgelemin ürünü imgeler olduğu için, imgelemi açıklamak faydalı olacaktır.

İmgeleme kısaca imge oluşturma ve imgelerle düşünme yetisi diyebiliriz. İmgelemin yarattığı imgelerin nesnel bir karşılığı olmayabilir ama bilindiği gibi imgelem daha önce edinilmiş imgelerden hareketle, o imgeleri kullanarak yeni imgeler yaratır. “İmgelem özellikle doğa nesnelere ve doğa olgularını öyküden ancak doğrudan doğruya hiçbir gerçekliği karşılamayan imgeler üretir” (Timuçin, 2000). “Edinilmiş bir imgeyi yeniden canlandıran imgeleme belleksel imgelem, yeni buluşlar meydana getiren imgeleme yaratıcı imgelem denir. Sanat ürünleri de yaratıcı imgelemin özel bir biçimi olan ozansal imgeleme meydana getirilir” (Hançerlioğlu, 2000).

Souriau’da imgelemi hem zihinsel imgelere sahip olmak hem de gerçek dışı olanı gerçek gibi görebilmek olarak düşünmektedir (San, 1977). G. Bachelard ise imgelemin yeni imgeler yaratmasını farklı bir şekilde açıklar; “İmgelem her zaman imgeler oluşturma yetisi olarak düşünülmüştür. Oysa o daha çok algının sağladığı imgeleri bozma yetisidir, daha çok bizi ilk imgelerden kurtarma, imgeleri değiştirme yetisidir” (Timuçin, 2000).

Piaget imgelemi, çocuğun kavramsal düşünce aşamasına geçebilmesi için temel bir gelişim basamağı saymaktadır. “Piaget’in simgesel işlev olarak adlandırdığı bu gelişim aşaması, ikinci yaşın sonuna doğru gelişen yeni bir zihinsel süreçtir. 2-4 yaşları arasındaki çocuk, göz önünde bulunmayan ve bu anlamda, var olmayan nesnelere temsil eden zihinsel simgeler geliştirir ki bu süreç imgeleme sürecidir” (San, 1977). Timuçin’e göre çocukluk döneminde, özellikle ilk çocukluk döneminde (0-3 yaş) oluşan ilkörnekler sanatsal yaratıcılığa, düşlere ve düşlemlere kaynak oluştururlar. Bu ilk imgelerle oluşturulan düşler ve düşlemler yaratıcı oluşumlarda kullanılırlar.

Sanatsal simgelerin ilk biçimleri ilkörneklerde, onların daha etkin bir anlatım kazanmış biçimleri düşlerde ve düşlemlerde belirir. Düşler ve düşlemler

anlatımını kurar... Böylece sanatın temel kurucu ögesi olan düşünem insanının en genel bilgisine ulaşmada bize en büyük desteği sağlar (Timuçin, 2000).

Daha önce de belirtildiği gibi çocukluk döneminde imgelem dünyası oldukça zengindir. Hatta çocuk belli bir yaşa gelene kadar gerçek olandan çok düşsel olan bir dünyada yaşamaktadır. İnanılmaz zenginlikte yeni, farklı düşünceler ve imgeler üretir. Bu açıdan sanatçı ile çocuk birbirine benzetilir çoğu zaman. Aslında doğrudur çünkü sanatçı da çocukluğundan kalma bu alışkanlıkla besler yaratıcı düşüncelerini. Sanatçı için imgelemi önemlidir, o olmadan akıllı, duyguları, duyumları ve algıları tek başlarına edilgen bir yapıya bürünecektir. Akıl, duygular, duyumlar ve algılar çocukluk döneminde olması gereken doğru bir eğitimle birlikte geliştirilirse eğer her birey değişik oranlarda yaratıcı özellikler gösterebilir.

İmgelem, çocuğun zihninde birtakım imgeler ve simgeler canlandırma yeteneği ile birlikte başlar ve zamanla bu bölük-pörçük imgeler büyümeye ve çocuktaki zihinsel etkinliğin bir çerçevesi haline gelmeye yönelir. Başlangıçta somut deney ve yaşantıdan kaynak olan imgeler, zamanla çocuğun iç dünyasının öğelerinden biri olmakta ve artık o, göze görünmeyen şeyleri “zihnin gözüyle” görmeye başlamaktadır. İmgelem bir zihinsel akış demektir; çünkü imgeleme gücü yardımıyla simgeler ortaya çıkmakta ve dağınık parçalar bir araya gelerek bütünleşmektedir. Bu süreçte, ortaya çıkan sembol imgelerin somut deneylere bağlı olması gerekli değildir (San, 1977).

2.6. İmge ve Kavram

Kısaca, bilgi niteliği kazanmış imgeye kavram denilebilir. İmgeyi, duyumlarla ortaya çıkan bir duyumsal işaret olarak tanımlarsak, kavram da kelimelerle ortaya çıkan bir fikri işaret olarak tanımlanabilir. Bir kavram bir kez oluştuğu şekliyle kalmaz sürekli edinilen algılarla ve diğer kavramlarla değişikliğe uğrayabilir. Buna bağlı olarak bir kavramın doğruluk yüzdesi onu oluşturan duyumların, duyumlarla bağlantılı olarak algıların, imgelerin ve kavramı etkileyerek değiştirecek diğer kavramların doğruluğuna bağlıdır. Kavram oluşturma genelleme yapmaya dayalıdır. Birey uyaranların benzer ve farklı yanlarını algılayarak benzerliklerden genellemeler yapar. Howard, (1987)

kavramları edinme biçimlerine göre iki gruba ayırır. Tecrübelerle ilgili kavramlar ve benzetmelerle ilgili kavramlar (Ülgen, 2001).

Ülgen, kavramların, dünyadaki gerçek obje ve olayların tecrübemize dayalı olarak algılanan özellikleri kadar tanımlanabildiğini ve bu özelliklerin gerçekteki özelliklerle aynılığının her zaman tartışılabilir olduğunu belirtir (Ülgen, 2001).

Bilinçlenme süreklidir, öznenin dünyayla her dokunuşmasında ve kendine her yönünde gerçekleşir. Gelişen bir bilinç sürekli dönüşen kavramlar demektir... Anlığın kavramlara yönelmesi dış dünya verilerinin de katılmasıyla kavramların dönüşümünü getirirken fikirlere yönelişi de getirir. Kavramlar arasında gezinen anlık fikir üretmeye yönelir. Fikirler kavramlarla, kavramların karşı karşıya getirilmesiyle oluşturulmuş genel bilgilerdir. Her fikir bağımsız bir bilgi birimi oluşturmasıyla kavramı andırır. Ancak fikir kavram gibi tek bir varlıkla sınırlı değildir, bir varlıklar bileşimidir. Fikirlerimiz kavramlarımızı aydınlatır ya da parlatır... Fikir bilincin en yetkin etkinliğidir, bilginin son amacıdır, anlığın yargılar oluşturarak kavramlar arasında bağlantı kurmasıyla oluşur (Timuçin, 1992).

Ülgen'e göre insanların yaşamları geliştirdikleri kavramlarla sınırlıdır. Diğer bir açıdan, bir kültürde geliştirilen kavram çeşitliliği ile o kültürün dil zenginliği arasında da olumlu bir ilişki vardır. "Gözlemlerden öyle anlaşılıyor ki, bir kültürü oluşturan insanların düşünce ve duygu zenginliği, eğilimleri ve ihtiyaçlarının çeşitliliği ve geliştirdikleri değerlerin niteliği, kısaca o insanların yaşam biçimleri kavram oluşturma ve geliştirme sürecini etkiler" (Ülgen, 2001).

İlk bilişsel tasarımlar duyu-hareket imgeleridir. Çocuklar doğdukları andan itibaren duyularını kullanarak çevrelerinden görsel bilgiler edinirler. Edindikleri bu bilgiler zamanla zihinlerinde kalıcı imgeler oluşturmalarını sağlar. Bu imgeler kavramların ilksel biçimleri olur. Fakat bu kavramlar hemen değil belli aşamalardan geçerek oluşurlar. Örneğin bebeklerin biberon kavramı oluşturmaları. Bebekler biberonla her karşılaştıklarında biberon hakkında bilgi edinirler. Bu değişmez (nerede, kim biberon verirse versin) duysal bilgiyi derece derece kavram oluşturmada kullanırlar. Yani, biberonun görüntüsü, biberon hakkında biriktirdikleri belleği uyararak bu görüntülere anlam kazandırmaktadır. Bebekler, değişmez ya da değişmeyen bilgiyi kavram

oluşturmakta kullanmalarını sağlayan doğuştan bilişsel ya da bilgi-işlemsel yeteneklere sahiptirler. Yeni doğan her çocuk en temel kavramları oluşturmaya başlamak zorundadır. “Piaget, ilk duyu - hareket şemalarının ilk düşünme yeteneklerinin temelini oluşturduğuna inanmaktadır. Bebekler, şeyleri gitgide daha zekice yollarla fiziksel olarak evirip çevirmekten, onların kavramlarını zihinsel olarak evirip çevirmeye doğru derece derece ilerlerler” (Gander ve Gardiner, 1998).

Piaget’e göre, kavram ve dil yetenekleri kaynağını duyu hareket döneminin sonuna doğru ortaya çıkan simgesel işlevde bulur. Simgesel işlev simgeleri anlama, yaratma ve kullanma yetisini içerir. Simgesel işlev kavram gelişimi (zihinsel simgeler), dil (sözel simgeler), jestler, düşsel ve simgesel oyun ve resim yapma için temel oluşturur. Simgesel işlev çocuklara yeni pek çok gizilgücün yolunu açar. Gizilgüçler işlemöncesi dönemde gelişmeyi sürdürürler ve işlemöncesi işleyişi duyu-hareket işleyişinden ayırırlar. Böylece belirtmeye çalıştığımız gibi, ilk duyuşal imgeleme ile birlikte taklit simgesel işlevin öncüsü olabilir. (köpek yerine hav hav denilmesi ve gittikçe simgeselleşmesi). Simgesel işlev simgesel oyunun gelişiminde de yer alır., simgesel oyunda çocuklar bir şeyi bir başka şey gibi görmektedirler. Simgesel oyun iki yaş dolaylarında basittir ve çocuklar büyüdükçe daha karmaşık hale gelir. (Gander ve Gardiner, 1998)

Kavramlar, kimlik kavramları ve sınıf kavramları olarak ikiye ayrılırlar. Kimlik kavramı bir bireyin, yerin, olayın, nesnenin ya da ilişkinin zihinsel tasarımıdır. Sınıf kavramı aralarında ortak ilişki olan bir grup kişinin, yerin ya da şeyin zihinsel tasarımıdır. Kavramların böyle olması çocuğun beyninin daha kolaylıkla işlem yapabilmesine yardımcı olur. Kedi, köpek, ağaç, ev gibi kavramlar sınıf kavramlarıdır. Çocuk ilk defa gördüğü bir şeyi, örneğin daha önce hiç görmediği türde bir köpeği gördüğünde bunu zihnindeki köpek kavramıyla karşılaştıracak ve zihnindeki köpekle gördüğü köpeğin özellikleri birbirine benziyorsa onu köpek kavramına ekleyecektir (Gander ve Gardiner, 1998).

Yukarıdaki bölümlerde ilkörneğin ne olduğu açıklanmıştı. Çocuk başlangıçta imgelerini kavramlara dönüştüremediği için dış dünyadan duyumlarıyla algıladığı izlenimleri imgelere ve gelişmiş imgeler olan ilkörneklere dönüştürür. İlkörnekler kavramları olmayan çocuk için çok önemlidir. Çünkü çevresindeki her şey onun için yenidir ve

bütün çevresindekileri tek tek öğrenmesine yarayacak bir yol gereklidir. Daha sonraki dönemlerde ilkörneklemlerini kullanarak kavramlarını oluşturacaktır. Zihninde kaydettiği imgelerin adlarını çevresindeki insanların kullandıkları kelimelerle birleştirerek öğrenmeye ve nesnelere adlarıyla yaklaşmaya başladığında kavramları oluşmaya başlamış demektir. “Öte yandan ilkörneklemler kavramlar oluştuğunda eriyip gitmek yerine kendilerine bilincin kuytu yerlerinde barınaklar bulurlar, orada değişerek ve dönüşerek ama bir ömür buyu bilinci etkileyecek biçimde varlıklarını sürdüreceklerdir” (Timuçin, 2000). Çocuklardan oluşturdukları kavramları sözlerle ifade etmeleri beklenemez. Ama onlar, kavram tanımlanırken mantıksal bir yol izlerler (Ülgen, 2001).

Dış dünyadan gelme izlenimlerin ve onların yarattığı bulanık duygulanımların sağladığı ilkörneklemlerle dolu olan ön bilinç dış dünya ile ve kendisiyle ilişkisini geliştirerek, tam güçlü bir mantık düzeninde yetkin bir kavramlar dizgesi oluşturmaya yönelir, böylece giderek bilinç olma özelliğini kazanır... Henüz kavramların oluşmuş olmadığı dönemde kavram yerine geçen bir ilkörnek, kavramların oluşmasından sonra imge kurucu bir kaynak olarak varlığını sürdürür (Timuçin, 2000).

Kavramlar bilginin temel yapı taşlarıdır. Timuçin’e göre her kavram birbirinden ayrı olsa da diğer kavramlarla ilişkileri önemlidir ve kavramların her bireye göre değişen anlamlar taşımaması gerekir. Böyle bir durum yanlış bilgiye yol açar. Fakat kavramların duysal içerikleri farklı olabilir. “Bilinçler arasında nesnel uyum söz konusuysen öznel uyum söz konusu değildir. Kavramlar nesnel içerikleri ile de öznel içerikleri ile de yaşam deneylerinin sonuçlarıdır; en nesnel bir bilgiyi alırken yaptığımız yaşam deneyleri bile birbirine benzemeyecektir. Bir bilinci öbürleri karşısında renkli kılan işte bu öznel ayrılıktır” (Timuçin, 2000).

İmge demek ki olgunlaşma sırasında, yavaş yavaş yoğunluğunu, bağımsızlığını yitirmekte, yerini, işlevleri düşünme usavurma süreçlerini kolaylaştırmak olan kavramlara bırakmaktadır (San, 1977). Ülgen, kavram öğrenmenin planlı biçimde öğretiminin okulda gerçekleştiğini belirtir (Ülgen, 2001).

2.6.1. İmgeden Simgeye Sembole Geçiş

Simgeler ve semboller de aslında basit ya da karmaşık imgelerdir. Zihindeki bir anlamı, bir imgeyi, duyguyu, düşünceyi dışlaştıran, görünür kılan imgelerdir. Basit simgeler herkesin anlayabileceği türden simgelerdir. Örneğin trafik işaretleri basit simgelerdendir. Karmaşık simgeler ise yalnızca sanatta kullanılırlar (Timuçin, 2002).

Algılanmış bir nesneye imge deniliyor ve imgeden farklı olarak simge, sembol-imge sözcükleri kullanılıyorsa, simgenin, imgeden bir açıdan farklı olması gerekir. Evet her imge aslında bir simgedir, zihindeki her imge dışlaştırıldığı zaman simge halini alır fakat algılanmış olan şeyin imgesinin bir kopyası değildir simge. Zihin tarafından irdelenmiş ve düzenlenmiştir. Daha önceki yaşantılardan edinilen imgelerin benzerlik ilişkisi içinde daha soyutlanmış ya da daha karmaşıklaşmış anlatımı halini almıştır.

Düşünme, yalnızca kavramlarla düşünme değildir, imgelemin ve dolayısıyla imgelerin düşünmede rolü büyüktür. Şu unutulmamalıdır ki, yaşantılarımızın, deneylerimizin ve algılarımızın çoğu imgelerden oluşur. Etkin düşünme de ancak bizim bu imgeler için simgeler kullanabileceğimiz ölçüde gerçekleşebilir. Özgün biçimleriyle imgeler, düşünme aşamasında kullanılamayacak kadar hantaldırlar... Aslında, imgelerde, simgeler de bizim imge halinde algıladıklarımıza düşünme süreçlerinde kullanılmak üzere verdiğimiz biçimlerdir (San, 1977).

Genç ve Sipahioğlu, imgenin tasvir ettiği şeylerin kendisinden daha yukarıda bir soyutlama düzeyinde bulunduğu zaman o imgenin bir simge haline geldiğini belirtirler. “Simgeler kural olarak şey çeşitlerine ya da güç topluluklara belirli şekiller verirler... Simgesel işlevler son derece soyut imgeler tarafından da yerine getirilebilirler. Bu konudaki en yetkin örneklerden biri de müzik notalarıdır. Nota dediğimiz şey aslında bir simgeler sistemidir” (Genç ve Sipahioğlu, 1990).

San'ın da belirttiği gibi çocuklukta simgeler genelde yapılan çizimlerle ortaya çıkmaktadır. Çocuk kendisine tanıdık gelen, çevresinde gördüğü birtakım nesnelere ve yaşantılara (tatları, görüntüleri, kokuları, dokuları vs.) kolaylıkla ifade edebileceği simgeler haline getirir. Örneğin; evi, çiçeği, ağacı, insanı simgeleyen çizimler yapar.

İmgelemsel düşüncenin geliştirilmesi için çalışmalar yapan bir sanat eğitimcisinin, çocuğun, duyum, algı, imge, imgelem gibi zihinsel süreçlerinin gelişme aşamalarını bilmesi gerekmektedir.

2.7. Çocukların Plastik Sanat Uygulamalarında İmge Tasarımlarının Oluşumu

Çocuk doğduktan sonra, çevresini, dünyayı tanıma çabası içerisinde duyularıyla edindiği duyumlarını, imgelerini daha sonra sanatsal çalışmalarında kullanmak üzere saklar. Daha önce de belirtildiği gibi çocuklar çok küçük yaşta imgeler oluşturmaya başlarlar fakat bu imgeleri resimlerine istedikleri gibi aktaramazlar. Çocuğun zihninde oluşturduğu imgeleri istediği gibi kağıda aktarabilmesi için belirli bir gelişim sürecini tamamlaması gerekir. Bu süreç içerisinde kavramlarını geliştirir ve bu kavramlardan resimlerinde kullanacağı simgelerini oluşturur.

Çocuklar nitelikli kavramlar geliştirdiklerinde, renge ve renkle yaşantının genel karakteri arasındaki bağa karşı daha fazla duyarlılık, figürlerin, çizgi ve şekillerin hareket karakteristiklerindeki “ünik” ifadeleri kavramada ve nesnelere arasındaki bağlantıları algılamada daha çok yetenek gösterirler. Kavramlardan yeni görsel yapılar kurmaları ve bu yapıların yeni imgeler taşıması sonucu, nesnelere ve algıların taklidi olmayan, hatta figür ve nesnelere biçim bozumuna uğramış birer sembol imgenin (simge) geliştirildiği gözlemlenir (San, 1977).

Her türlü anlatımın simgelerle ifade edildiği sanatsal süreçlerde, “özellikle sanatta dışlaşan ya da dışlaşacak duygu-düşünce bileşimlerini simgelere başvurmadan anlatma olasılığı yoktur. İyi kurulmuş bir simge duygu-düşünce bütünü en geniş çerçevede dışlaştırır” (Timuçin, 2002). Timuçin’e göre, çocuğun sanatsal yaratma sürecinde “duygu-düşünce bütünü en geniş çerçevede dışlaştıran” bir simgeyi oluşturması için öncelikle iyi kurulmuş imgelere ihtiyacı vardır. Çocuk, zihninde yetkinleştiremediği bir imgeyi simgeleştirmeye kalktığında duygu ve düşüncelerini anlatmakta problem yaşayacaktır. Bu da çocuğun sanat etkinliğinden soğumasına neden olacaktır.

Kavramlar da kavram öncesi yaşamın ilk bilinç ürünleri olan ilkörnekler de sanatsal yaratıya tüm nesnel ve duygusal yükleriyle katılırlar. Ben’in bilinçdışı koşullarda dünya ile ilişkisinden doğmuş olan ilkörneğimiz kavramlar kadar saydam ve iyi

sınırlanmış değildir, bununla birlikte bunlar duygu yükleriyle ve en az nesnellikleriyle, daha da önemlisi sınırsız denilebilecek içerikleriyle sanatsal yaratıda birinci planda etkin olurlar; kendileri başlı başına simge özelliği gösterdiklerinden özellikle simge oluşturma edimine tam bir tutarlılıkla katılırlar (Timuçin, 2000).

Poyraz, çocuğun ikinci yaş dolaylarında kağıt ve kalem kullanmaya başladığını ve önce resim yapıp sonra yaptığı resmi isimlendirdiğini belirtir. 5-6 yaşlarında ise çocuğun yaptığı resimler, yapmak istediği objelere benzemeye başlar; bu da çocuğun zihinsel gelişimi için bir göstergedir (Poyraz, 1999). Bundan sonra çocuk gerekli ortam ve malzemeyi (boya, çamur, kalem vs.) bulduğu zaman, Genç ve Sipahioğlu'nun da belirttiği gibi algısal kavramlarıyla gösterimci kavramları (bir şeyin resmini yapmak için kullanılan aracın karakterinden kaynaklanan kavram) karşılıklı ilişkiye geçer ve bu ilişki sonucunda ortaya çıkan problemin çözülmesiyle yaratıcı oluşumlar meydana getirir (Genç ve Sipahioğlu, 1990). Meydana gelen bu yaratıcı oluşumlar yeni imgelerdir, nesnelere taklitleri değildir. Çizilen şeyin karakter özelliklerini gösterir. Sözel fikirlerin deforme edilmeleri simgeleri yaratırken, duygu ve düşünceleri daha iyi belirleyebilmek içindir. Sonuç sembol-imge yani simge olarak ortaya çıkar. “Çocuk bu simgeleri, becerisinin sınırlarına göre ve yaşantısı ile ilgili olarak öğrendikleriyle bir bağlantı kurabildiği ölçüde, düşünce, duygu ve amaçlarını anlatacak bir mecaz yaratmak üzere bir araya koyar, kullanır” (San, 1977).

Sınıflarda çocukların bu simgelerden anlatımsal yapılara, “mecaz” diyeceğimiz, bir çeşit görsel iletişim figürlerine, anlam taşıyan ve bildiren işaretlere ulaştıkları gözlemlenebilmektedir. Sözelimi, yeryüzü kağıdın alt tarafına çizilmiş bir yatay çizgidir, her bir yanına saçtığı ışınlarla bir yuvarlak, güneştir, doğa, yer çizgisi ile, ekseri kağıdın üst yanına yatay olarak çizilen bir ikinci çizgi, yani gökyüzü çizgisi arasında kalan alandır. Bunlar deney ve yaşantıların işaretleri, genellemeleri olan imgelerdir. Çiçek ve hayvanlar için de böyle genellemeler geliştirilir (San, 1977).

Yukarıda da değinildiği gibi, çocuklar resim yaparken görsel imgelerine çok benzeyen resimsel imgeler oluşturmazlar. Görsel imgelerini simgeleyen birtakım grafiksel işaretler (semboller) düşünce ve duygularını resim yoluyla ifade edebilmeleri için yeterlidir.

2.7.1. İmge ve Masal

Bu bölümde çocuğun resim etkinliklerinde yaratıcı düşünceler geliştirmesine, yeni düşsel dünyalar kurmasına vb. oluşumlara yardımcı olan ve imgelemine geliştiren masallardan sözedilecektir. Dinlediğimiz masallar düş dünyamızda çeşitli simgeler oluşmasına yardımcı olur. (Rigel, 1994)

Başka deyişle çocuk, masal ile birlikte ilk sanat deneyimini edinecek ya da masal konusundaki incelemeleriyle tanınan Max Luthi'nin deyimiyle “dünya belki de ilk kez masal aracılığıyla sanatsal bir biçimde kuşatılacaktır” (Dilidüzgün, 1996).

Masal çocuğun zihinsel gelişimi için en yararlı kaynaktır. Çocuklar farkında olmadan da masallardaki olaylardan ve karakterlerden, duygularını, algılarını, imgelemelerini, kavramlarını geliştirici bilgiler edinirler. Aynı zamanda masal, çocuğu düşsel bir dünyada gerçek yaşama hazırlar. İyiyi, kötüyü, erdemi ... masallarda bu özellikleriyle karakterleri çizilmiş olan kahramanlardan öğrenirler. Levinas'ın dediği gibi; “Çocukluğunda hiç masal dinlememiş bir kişi, en gerçekçi romanın karşısında bile sıkıntı duyacaktır” (Koçak, 1995). Levinas'ın söz ettiği sıkıntı bu araştırmanın da konusu olan imgelemin eğitimdeki eksikliğinden kaynaklanan sıkıntı olsa gerektir.

Masalın çocuklara yararı ve zararı uzun yıllar tartışma konusu olmuştur. Masalın, hayal ve duygu gücünü geliştirici, arttırıcı, niteliği on sekizinci yüzyılın Boileau, J.J.Rousseau gibi “akılcı” düşünürleri tarafından kuşkuyla karşılanmış, çocuğu gerçek hayattan uzaklaştıracağından kuşkulanılmış ve hatta Rousseau kızına masal okumasını yasaklamıştır (Kuzu, 2000). Günümüzde ise masalların hayalgücünü geliştirici, olumlu birtakım özellikler taşıdığı bütün araştırmacıların önemle vurguladığı bir gerçektir.

Masal dünyası çocuğun dünyasına yakın bir dünyadır. Çocuk masal dinlerken kolaylıkla masalın kahramanı olduğunu hayal ederek zihninde bir çeşit oyun oynar. Peter Pan gibi uçtuğunu, Cesur Prens gibi kötü kalpli devi öldürdüğünü hayal eder. Masallardaki imgeler çocuğu etkileyecek kadar gerçekçi çizilmiştir çünkü. Çocuk böyle bir imgesellikle karşılaştığı zaman bu imgeleri gerçekmiş gibi kabul eder. Aslında çoğu

yetişkin de, belki çocukluğundan kalma bir alışkanlıkla böyle masalımsı hayaller kurar zaman zaman. Sihirli bir değneğe sahip olduğunu ve bu değnekle birçok şeyi değiştirebileceğini hayal eder rneğin.

Bilindiği gibi masallar doğaüstü olaylarla dolu, yer ve zaman belirtme zorunluluğu olmayan, düşsel dünyaları, olağanüstü olayları ve kişilikleri tasvir eden hayali anlatımlardır. Böyle bir tanım, içinde her yaştaki çocuğun (yetişkinler de dahil) ilgisini çekecek bir çok özellik barındırır.

ocuk dinlediği, okuduğu masallarla dş gücünü zenginleştirir, masallara benzer yeni düşler kurar. Zamanının büyük bir kısmını bu yarattığı düşsel dünyada geçirir. Bu dönemde olağanüstü olana eğilimlidir. Adorno ocuklukta dinlenmiş olan masalların yetişkin her insan için ilksel bir imge oluşturduğunu savunur;

Masallarda her insan için bir ilksel imge vardır, yeterince aranırsa bulunur. şu dilber, tıpkı Pamuk Prensesdeki Kraliçe gibi, en güzel ben miyim diye soruyordur aynaya. Ömründe bir an bile huysuzluk ve titizlenmekten vazgeçemeyen cadoloz, boyuna “o kadar tokum ki, tek yaprak istemem mee, mee” diye meleyen keçinin burnundan düşmüş gibidir. Gailelerden beli bükülmüş ama yine de neşesi kaçmamış şu yaşlı adam, ormanda odun toplarken İyi Prense rastlayıp da tanıyamayan ama ona yardım ettiği için cömertçe ödüllendirilen ihtiyar kadını anımsatır. Bir başkası da talihini aramak için delikanlılık çağında evinden ayrılmış, pek çok devin sırtını yere getirmiş, ama sonunda New York'ta belasını bulmuştur. Bir geç ız tıpkı Kırmızı şapkalı Kız gibi büyük annesine bir parça kek ve bir şişe kırmızı şarap getirmek için şehrin beton ormanına dalar (Adorno, 2000).

Dilidüzgün, masal okumanın, yazın eğitimcilerince belli bir yaş grubuna yönelik bir etkinlik olarak görülse bile, genlerin ve yetişkinlerin de masal okuması gerektiğini belirtir. “Günümüz eğitim programlarının katı, salt bilgi yükünden oluşan erevesi, masalları belli bir yaş grubuyla sınırlandırmanın nedenlerini anlamayı kolaylaştırmaktadır” (Dilidüzgün, 1996).

Dilidüzgün'n de ifade ettiği gibi, bugün örneğin ilköğretim 4. sınıftaki bir ocuk bile, masal okuyup okumadığı sorulduğunda, masal okuyacak yaşının çoktan geçtiğini,

bunun yerine okuması, bilmesi gereken birçok dersi olduğunu ifade etmektedir. Bu düşündürücü cevap kuşkusuz yetişkinlerin düzenlediği eğitim programlarının çocuğun üzerindeki olumsuz etkilerinin yansımalarıdır. Bütün bunlara rağmen sevindirici olan, çocukların, masal anlatıldığında ya da okunduğunda yine aynı çocuksu merakla ve heyecanla masalı sonuna kadar dinlemeleridir. Kuzu'ya göre çocuk, tıpkı yetişkinler gibi masallardaki olağanüstülüklerin gerçek yaşamda olamayacağını farkındadır aslında ve buna rağmen anlatılan masalı büyük bir istekle ve zevkle dinlemeğe, merak etmeye devam eder (Kuzu, 2000).

Aslında çocuğun hoşuna giden, masalın fantastik boyutudur. Yaşama yeni ayak basan, yetişkinlerin dünyasına gözlerini yeni açan, bu dünyadaki yerini bulgulamaya çalışan çocuk masalda gerçekten kendisini bulur. Çünkü onun kendi yaşamı zaten başta fantastik bir gelişim gösterir. Çocuklar önceleri, gerçekler arasında yetişkinler gibi mantıksal ilişkiler kuramaz. Bu nedenle kendi çevresindeki bütün olayları kendi mantığıyla değerlendirip, kendine göre sonuçlar çıkarır (Dilidüzgün, 1996).

Oyunlar ve masallar sayesinde insan her alanda yaratıcı oluşumlara zihnini hazırlar. İnsanların her çağda, her dönemde masallara ihtiyacı olmuştur ve olmaya da devam edecektir. Örneğin hem bilimsel hem de sanatsal yaratıcılığın doruk noktasına ulaştığı Rönesans döneminin ortaya çıkışı Klasik Sanatın keşfedilmesinin yanında, Ortaçağ insanının masalsı dünyası ve düşgücünün zenginliğine, bilgiyi masallar ve gizemli oyunlar aracılığıyla edinmesine bağlanabilir. Artık dünya teknoloji yüzyılımı yaşıyor olsa bile masallardan her zaman öğrenilecek çok şey vardır. Bugün teknolojik buluşları yapanlar, çocukluklarında mutlaka masalın ve masalsı oyunların gizemli dünyasında gezinmişlerdir.

Birçok kimse bilim ve teknolojinin egemen olduğu bir yüzyılda doğan çocukların artık masallarla ilgilenmeyeceklerini iddia etmektedirler. Oysa ki, masal dünyası çocuğun reel dünyasıdır... Masal dünyasının özelliği, orijinalliği sadece hayal dünyasının gözleriyle görülebildiğinden, çocuğa verilmek istenen duygular düşünceler, onun sağlıklı bir şekilde büyüüp gelişmesini sağlar ve kendi çocuksu bağımlılık isteklerini aşarak mutlu ve bağımsız bir yaşama ulaşmayı öğrenir. Bu da çocuk için bir terapidir (Kuzu, 2000).

2.7.2. İmge ve Oyun

Oyunun bir çok tanımını yapabiliriz. Hepsinde de değişmeyen tek şey tıpkı masallarda olduğu gibi oyunda da çocuğun imgeleminin ve yaratıcılığının üst seviyelerde gezindiği olacaktır. Çocuk iç dünyasında yaşadığı bütün duygularını oyunlarında dışavurur. “Çocuğun duygularını oyunlarında yaşadığı konusunun da ilk defa S. Freud (1920) üzerinde durmuştur. Fantezi davranışlarla oyun arasındaki ilişkiyi görmüş ve ‘çocuk oyunlarında bilinç dışı istek ve zorluklarını yaşar’ demiştir” (Özdoğan, 2000). Oyun çocuğun daha tamamen hazır olmadığı, anlamakta güçlük çektiği dış dünyanın gerçeklerine, kurallarına alışmasına yardımcı olan bir etkinliktir. “Çocuk oynayarak düş kurar ve düş kurarak oynar. Çocuk büyüklükte geliştireceği yeteneği ya da yeteneklerini ya da yatkınlıklarını, ne olduğunu iyi bilmediği bu çabası içinde geliştirir” (Timuçin, 2000). Oyun oynayarak farkında olmadan kendini eğitir çocuk. “Oyun çoğu kişi için bir okuldur. Çocuk oyunu öykünmecî davranış biçimleri tarafından belirlenen ve yalnızca bir insanın diğerini taklit etmesine indirgenemeyen bir alandır. Yalnızca satıcı ya da öğretmen değil, aynı zamanda yel değirmeni ve tren de olur çocuk oyun oynarken” (Benjamin, 1998). Oyun dünyasında hiçbir zaman olamayacağı kadar özgürdür, düşleriyle istediğini yapabilir. “Küçük insanın belli bir amaca yönelik olmayan, yarar gözetmez olan bu edimi düşünle gerçeğin, kurguyla eylemin bir araya geldiği bir bütünsellikte ona dünyayı kavratır, onun yavaş yavaş dünyayı tanimasını ve dünyaya yerleşmesini sağlar. Oyun çocuğun verimli metafiziğidir” (Timuçin, 2000).

Çocuklar çok eskilerden beri oynayagelmışlerdir. Yüzlerce başka uygarlıkta olduğu gibi, eski Çin, Mısır ve Babil harabelerinde de oyuncaklar bulunmuştur. Bir zamanlar birçoklarınınca günah olduğu, kimilerince de zaman kaybı olduğu düşünülen çocuk oyunları bugün toplumsal gelişimin ve kişilik gelişiminin – yaşamsal değilse bile – önemli bir yönü olarak düşünölmektedir (Gander ve Gardiner, 1998).

Psikolojinin ayrı bir bilim dalı olarak gelişmesinden sonra yapılan araştırmalar sonucu çocuğun sağlıklı gelişebilmesi için oyunun gerekli olduğu anlaşılmıştır.

Çocukların oyun oynarken imgelemlerinin en üst seviyede yaratıcı oluşumlar gösterdiğine dair en güzel örnek oyunlarında kullandıkları nesnelere verdiği yeni

anlamlardır. Çocukların oyun oynamaları için çeşitli ve değişik oyuncaklara ihtiyaçları yoktur. Onlar en basit nesnelere kimsenin aklına gelebilecek oyuncaklara dönüştürebilecek güce sahiptirler. Sopyayı at, tahta parçasını gemi yaparlar ve bütün bu nesnelere atmış ya da gemiymiş gibi düşünmezler, nesnelere, gerçekten at, gerçekten gemi olurlar oyun boyunca.

Neredeyse hayata ilk adımını atar atmaz bir avcıdır o. Eşyada kokusunu sezdiği ruhları avlayacaktır; görüşünün insanlar tarafından hiç bulandırılmadığı uzun yıllar boyunca eşyayla ruhlar arasında kalır. Hayatı bir düşünür: Kalıcı hiçbir şey tanımaz; ona sanki her şey tesadüfen oluyormuş gibi gelir. Göçerlik yılları, düşler ormanında geçirdiği saatlerdir. Ganimetini bu ormana getirerek arındırır, tılsımını bozar, sağlama alır. Çekmeceleri hem cephanelik hem hayvanat bahçesi, hem suçlular müzesi hem de bir yer altı kemeri olmak zorundadır. "Ortalığı toplamak", aslında gürz olan atkestaneleri, gümüşten bir hazine olan yıldızlı kağıtlar, tabut olan oyuncak ev parçaları, totem direği olan kaktüsler, kalkan olan madeni paralarla kurulmuş bir yapıyı imha etmek olurdu. Çocuk öteden beri annesinin çamaşır dolabının, babasının kitap raflarının düzenlenmesine yardım etmektedir, ama kendi mülkünde hala arada bir uğrayan, savaşçı bir konuktur (Benjamin, 1995).

Timuçin'e göre bebeğin içgüdüsel bir davranışla nesnelere yönelmesi oyunun en doğal hali olmaktadır ve bebeklikten çocukluğa doğru geçildikçe içgüdüsellik yerini düşsellik alır. Çocuk nesnelere görmeden de zihninde canlandırmayı öğrenmiştir artık.

Çocuklukta yaratıcı oyunların yaratıcı düşüncenin yükselen, değişen ya da sabit durumlarını belirlemede önemli rolü olduğunu düşünüyoruz ... Yaşamın ilk üç yılında çocuklar, etraflarında gördükleri nesnelere anlamaya ve açıklamaya yönelik, nesnelere ve olayları belirlemelerini, karşılaştırmalarını ve sınıflandırmalarını sağlayan oyunlar oynarlar. Çocuklar yaşamlarında ilk defa gördükleri şeyleri tanımaya çalışırlar. İlk taklit oyunları ile birlikte, bebeğini besleme, oyuncak ördeğini yıkama, bebeğini uyutma, yemek pişirme gibi günlük yaşamda karşılaştıkları durumlar sayesinde sınıflandırmayı, düzenlemeyi ve yaratıcılıklarını geliştirmeyi öğrenirler (Singer ve Singer, 1998).

Piaget çocuk oyunlarını; alıştırmaya oyunları, sembolik oyunlar, kurallı oyunlar olarak ayırmıştır (Özdoğan, 2000). Alıştırma oyunlarını, çocuğun çevresiyle ilişki kurması, nesnelere tanımaya, ayırtmaya çabalaması olarak tanımlar. İki yaş dolaylarında da

farklı bir oyun türü (sembolik oyun) ortaya çıkar. Çocuk bu dönemde insanları, nesnelere, kısacası ilgisini çeken, oyununa malzeme olabilecek her şeyi taklit eder. Hayalgücü bu dönemde yoğun bir biçimde devreye girer. “Çocuğun gerçekler dünyasıyla ilk bağıntıları sembolik ve düşsel alanda olur. Ancak okul çağında bu bağıntılar gerçeklik temeline oturur... sembolik ve yaratıcı çalışmalar, çocuğun düşünce ve düş gücünü uyarır. Böylece dış dünyanın olgularını ve çevresindeki nesnelere özelliklerini tanımasını sağlar” (Altinköprü, 2000).

Çocuklar hayali oyunlarda yaratıcılık ve fantezilerine göre, sınırsız bir güce sahip olurlar... sembol bulma ve yakıştırma ile yaratıcılığı gelişir. Ruhsal dengesini korur. Nasıl ilk çocuklukta hayali oyunlar, çocukların ufuklarının gelişmesine, çevre, insanlar ve olaylar konusunda bilgi sahibi olmalarına yarıyorsa, ilkokul yıllarında da yaptıkları resimler aynı derecede, çevresel gözlemler edinmelerine, bilinçlenmelerine yaramaktadır (Ataç, 1991).

Sembolik oyunlardan sonra gelen kurallı oyunlarda ise artık eskisi kadar düş kurulmaz. Bu oyunlar genelde bireysel değil, toplu olarak oynanırlar. Yapılan araştırmalarda hayali ve serbest oyunun çocukların çağrışım akıcılığını daha fazla etkilediği saptanmıştır (Poyraz, 1999).

Jerome Singer, çocukların düşlemleri üzerine yaptığı araştırmalarda, çocuklukta oynanan düşsel oyunlarla daha sonra ortaya çıkan yaratıcılık arasında yakın bir ilişki bulmuştur. Singer, düşsel oyunlara daha fazla ilgi duyan çocukların yeni ve farklı fikirlere sahip olduklarını, oyun oynamaktan daha fazla zevk aldıklarını belirtir. “İmgesel oyunların çoğu sonraları kendini gösterebilecek sanatsal ve bilimsel bir eğilime işaret edebilir” (Singer ve Singer, 1998). Singer, bazı durumların çocuğun imgelemine güçlendireceği üzerinde de durur. Singer’e göre anlatılan öyküler, okunan kitaplar, oyun araçlarının hazır bulunması ve çocuğun çevresinde imgelem gücünün gelişimine önem veren, onu düş kürmeye özendirilen bir yetişkinin bulunması çocuğun yaratıcılık gelişimini olumlu etkiler. Aynı zamanda bu tür etkinliklerin oldukça değerli ve gerekli olduğunu düşünen bir kültürel çevrede yetişmiş olması da önemlidir.

Singer, çocukluğunda yoğun olarak düşsel oyunlar oynamış ve bu oyunları oynaması için çevresindeki yetişkinler tarafından yönlendirilmiş sanatçıların, yaratıcılıklarının geliştiği ortamları da anlatır; örneğin Goethe'nin annesi oğluna saatlerce masal anlatır, yine ona masallar anlatan ve kuklalar yapan bir büyükannesi vardır. Nabokov'un annesi de oğluna her akşam kitap okur. Leo Tolstoy, "Childhood, Boyhood and Youth" isimli kitabında, hayal gücünün etkisiyle geçmiş çocukluğunu anlatır: "Uzun kış gecelerinde, koltuklardan biri güvertemiz olurdu, daha sonra ise kızağımız; arabacı ve uşak yerini alırdı sonra kızlar da ortaya otururdu...atlarımız olan üç sandalye ile yolculuğa başlardık." Vyvyan Holland ise otobiyografisinde, babasını çok fazla görememiş olsa da, Oscar Wilde'nin oğlu olmanın sıcaklığını anlatır; onu ellerinin üzerine çökerek aslan, tilki ya da kaplan taklidi yaparak oyunlar oynayan gerçek bir arkadaş olarak tanımlar. "Oyuncakları tamir eder, çocuklara eşlik eder ve yemek odasında istediğimiz gibi oynamamıza izin verirdi" (Singer ve Singer, 1998). Wilde, aynı zamanda kendi çocukları için yazmış olduğu, daha sonra baskısı da yapılan masal ve öyküleriyle de tanınır.

Anlatılanlardan da anlaşılacağı gibi oyun, çocuğun gerçek yaşama adapte olabilmesi için önemli bir geçiş basamağıdır. Çocuğu yetişkinliğe doğru hazırlayan, ruhsal yönden sağlıklı olmasını sağlayan, ileride yaratıcı düşünceler üretmesine neden olan oyunlara bugün artık pek fazla rastlanmamaktadır. Postman'ın da ifade ettiği gibi, okul çağındaki bir çocuk, eski oyunlardan hemen hemen hiçbirini bilmemektedir. Bugün, yetişkinler çocuklara, okula başladıktan bir süre sonra imgelemlerini kullanmayı unutturduğu gibi oyun oynamayı da mı unutturuyor acaba?

Farklı giyim biçimleri gibi bir zamanlar kasaba ve kentlerimizin sokaklarında görebildiğimiz çocuk oyunları, giderek ortadan kaybolmaktadır. Çocuk oyunları düşüncesi bile zihnimizden giderek silinmektedir. Bilindiği gibi çocuk oyunları antrenör (eğitmen), hakem ya da seyirci gerektirmez ve o anda bulunabilen yer ve araç gereçler kullanılmak suretiyle eğlenmek amacıyla oynanır... hangimiz 9 yaşın üstünde olan bir çocuğu birdirbir, körebe ve top zıplatma oyunları oynarken görebiliyoruz... diğer bir deyişle çocuk oyunlarının soyu giderek tükenmektedir. Çocukluğun kendisi de tükenmektedir. Nereye bakılsa yetişkinlerin ve çocukların davranış, dil, tutum ve arzularının hatta fiziksel görünümünün, giderek artan bir

biçimde birbirine benzediği, birbirinden ayırt edilemediği görülmektedir.
(Postman, 1995)

Daha önce de değinildiği gibi çocukların özgürce davrandığı, kendi kendisinin koyduğu kurallara, daha doğrusu hiçbir kurala bağlı kalmadan gerçekleştirdiği bir etkinliktir oyun. Çocuğun dünyasında diğer tüm etkinlikler yetişkinler tarafından kontrol edilir. “Büyüklerin çocuklar için yaratmadıkları tek şey çocuk oyunlarıdır, çocuk oyunları çocukların bağımsız, özgür istenci kapsamında çocuk tarafından yapılır. “Çocuk insan” müziği (okul marşı) ,“çocuk insan” resmi (“çocuk insan” yazımı ve “çocuk insan” teknik bilgileri için resim) “büyük insan” tarafından yapılır” (Erksan, 1999).

Yaratıcılık, bireyin imgelemine özgürce kullanmasıyla ortaya çıkan bir süreç olduğuna göre, çocuğun ileride yaratıcı düşünceler üretmeyi öğrenmesi için mutlaka zamanının büyük bir kısmını oyun oynayarak geçirmesi gerekir. Erksan’ın da ifade ettiği gibi, günümüzde giderek unutulmakta olan oyunlar, aslında bir çok sanat dalının da kaynağıdır. “Destan, roman, öykü, şiir, tiyatro oyunu, sinema filmi, müzik (marş, şarkı, senfoni), resim (minyatür, gravür, resim), heykel, fotoğraf gibi sanatlar, çocuk oyunlarının değişik türde ve nitelikte yapılanmasının etkenleridir” (Erksan, 1999).

2.7.3. İmge ve Drama

İmgelemi geliştirme, bireyin kendi iç dünyasına bakabilmeyi öğrenmesi, duygu ve düşüncelerini geliştirmeyi öğrenmesi, düş gücünü geliştirme, özgür düşünceler üreterek yaratıcılığı geliştirmek gibi amaçları olan yaratıcı drama sürecinde çocuk; sevinç, mutluluk, öfke, kızgınlık gibi duygularını, oyun oynuyormuşçasına rahatça ifade ederek, zihinde canlandırma yoluyla nesnelere ve olayları zihninde tasarlayıp drama çalışmalarında kullanarak yaratıcılığını geliştirir. Yaratıcı drama yoluyla çocuğun yaratıcılığı geliştiği gibi o güne kadar farkında olunmayan yetenekleri ve özellikleri de ortaya çıkabilir. “Yaratıcı drama, özellikle Amerika’da Winifred Ward ve Mc Caslin gibi uzmanların, çocukların katıldıkları drama etkinliklerini tanımlamak için kullandıkları bir terimdir. Diğer bir yaklaşıma göre ise, yaratıcılığı geliştirmek için çocuklarla yapılan drama etkinliklerini kapsar ve eğitici drama denilen eğitim tekniğinin bir alt türü olarak kabul edilmektedir” (Önder, 1999). “Dramanın bütün uygulama

süreçlerinde katılımcılar bir yandan kendilerini ifade ederken, bir yandan da buldukları çevreye düşünsel katkı sağlıyorlar” (Öztürk, 2001).

Yaratıcı Drama; doğaçlama, rol oynama vb. tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanılarak, bir grup çalışması içinde, bireylerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, kimi zaman bir soyut kavramı ya da bir davranışı, eski bilişsel örüntülerin yeniden düzenlenmesi yoluyla ve gözlem, deneyim, duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği oynusu süreçlerde anlamlandırılması, canlandırılmasıdır (Üstündağ, 2002).

Öztürk’ün de belirttiği gibi yaratıcılığın dramadan ayrılmasının sebebi, daha önce bir oyun yazarı tarafından yazılmış bir metin olmadan, katılımcıların yaratıcı düşüncelerini yazılı yada doğaçlama olarak hayata geçirmelerinden oluşmuş bir süreç olmasıdır. “Bu metinler, gerektiğinde inceleme, gözlem veya araştırma sonunda oluşturulur” (Öztürk, 2001).

Yaratıcı drama çalışmalarında genel olarak izlenen teknikler; Isınma çalışmaları, uyum ve güven çalışmaları, imgesel düşünme çalışmaları, düş gücünü geliştirme çalışmaları, küme etkinliklerinde düşünce geliştirme çalışmaları, duygu ve devinim çalışmaları, devinim ve tartım çalışmaları, doğaçlama çalışmaları ve oluşum çalışmalarıdır (Öztürk, 2001).

Yaratıcı dramanın genel amaçlarını ve katılımcılara kazandırdıklarını ise aşağıdaki gibi sıralar Öztürk;

- Yaratıcılık ve estetik gelişimi sağlama
- Eleştirel düşünme yeteneği kazandırma
- Toplumsal gelişim ve birlikte çalışma alışkanlığı kazandırma
- Kendine güven duyma ve karar verme becerileri kazandırma
- Sözcük dağarcığını geliştirme yoluyla dil ve iletişim becerileri kazandırma
- İmgelem gücünü geliştirme
- Özdeşim (empati) becerilerini geliştirme
- Farklı olay, olgu ve durumlarla ilgili deneyim kazandırma
- Karşılaşılan sorunları yeni bir bakış açısıyla çözebilme becerisi kazandırma

- Yaşanılan dünyayı daha somut olarak görmeyi sağlama
- Olaylar ya da durumlar arasında ilişki kurabilme
- Bireyler arasındaki farklılıklara hoşgörülle bakabilmeyi sağlama

Amaçlar doğrultusunda katılımcının;

- Uyum ve güven (kendine ve kümedekilere) duygusu gelişir
- Düş gücünü geliştirir
- Özgür ve özgün düşünme yetisi kazandırır
- Kümenin kendi düşüncelerini geliştirme olanağı sunar
- İletişim, etkileşim ve işbirliği sağlar
- Toplumsal duyarlılığın geliştirilmesine yardımcı olur
- Duyguların sağlıklı bir biçimde tanınmasına yardımcı olur
- Sözel anlatımın geliştirilmesine yardımcı olur
- Yazın, müzik, resim gibi sanat alanlarının yetkin örnekleriyle karşılaşma olanağı sağlar
- Sanat olarak drama (tiyatro) ile tanışma ortamı yaratır (Öztürk, 2001).

2.7.4. İmge ve Teknoloji

Postman, ‘Çocukluğun Yokoluşu’ adlı kitabında teknolojik gelişimle beraber çocuk kavramının değişimini matbaanın bulunmasından günümüze kadar olan süreç içerisinde anlatır. Postman’a göre matbaanın keşfinden sonra elektrikli telgrafın da bulunması, iletişimde bireyin kişiselliğini ortadan kaldıran süreci başlatmıştır.

Elektrikli telgraf, ulaşım ile iletişim arasındaki tarihsel bağlantıyı kırmıştır. Telgraftan önce yazıyla ifade edilenler dahil tüm mesajlar, insanın taşıyabileceği bir hızla gönderilebiliyordu. Telgraf insan iletişiminin boyutları olan hem zamanı hem de mekanı yani mesafeyi bir vuruşta bertaraf etti ve böylece gerek yazılmadan gerekse de basılı sözcükten üstün olan bilgiyi bir dereceye kadar bedenden ayırdı. Çünkü elektrik hızı, insani duyuların bir uzantısı değil ama bir reddiydi. Elektrik hızı, bizi, insan deneyiminin ötesine geçen bir eşzamanlılık ve hızlılık dünyasına götürdü. Böyle yaparak da kişisel stili, gerçekte insan kişiselliğinin kendisini, iletişimin bir yönü olarak saf dışı etti (Postman, 1995).

Telgrafın bulunmasından sonra ise aralıksız buluşlarla iletişim yeniden yapılanmaya başlamış, özellikle TV'nin bulunmasından sonra bilgi edinme süreçleri büyük bir değişime uğramıştır. Postman, bu değişimin TV'nin özellikleri ile ve çocuk üzerindeki etkileri ile beraber, çocukluğu nasıl ortadan kaldırdığını aşağıdaki cümleleri ile açıklar;

TV, bir imge görüntüsü, dilbilimsel değil, resim yazısal araçtır ... TV anlamayı değil algılamayı gerektirir ... TV izleme okuma ve yazmayı öğrenme gibi sistem gerektirmez. Bu konuda bir eğitime gerek yoktur. TV izleme bir beceri gerektirmez, aynı zamanda becerileri de geliştirmez. Demerall'ın işaret ettiği gibi, "hiçbir çocuk ya da yetişkin, TV izlerken daha fazla TV karşısında kalarak daha iyi konuma gelmez. Gereken beceriler o kadar basittir ki henüz yeteneksizliğinden dolayı TV izleyemeyen bir vaka duymadık." Sözlüksel ve söz dizimsel güçlüğüne göre büyük ölçüde değişen ve okuyucunun yeteneğine göre ayarlanabilen kitapların tersine TV imgesi, yaşa bakmaksızın herkesin izleyebileceği niteliktedir ... Kitabın aksine TV, fiziksel, ekonomik, bilişsel ya da imgelemsel sınırların olmadığı bir serbest giriş teknolojisidir. Altı ve altmış yaşındaki insanlar, TV'nin sunduğu şeyleri almada eşit oranda yeterliliğe sahiptirler. Bu anlamda TV, sözel dilin kendini aşan tüketimde eşitlikçi bir iletişim aracıdır. Konuşurken çocuklar duymasın diye sürekli fısıltı halinde konuşabiliriz. Ama TV, fısıldayamaz ve görüntüleri hem somut hem de tüm bilgileri kendinden açıklayıcıdır. Çocuklar TV'nin gösterdiği her şeyi görürler (Postman, 1995).

Singer ve Singer, yaratıcılığın oluşumunda kitabın TV'den çok daha etkili olduğunu, çocuğun kitap okurken kelimeleri hayalinde canlandırabileceğini, bunun yanında dikkatle hazırlanmış bazı TV programlarının da çocuğun yaratıcı oyunlarında etkili olabileceğini belirtirler. "Sonuçlar televizyondan yana ya da her ikisi arasında ayırım olmadığını gösterse de görsel ve işitsel olarak televizyonda sunulan programlar yeni fikirler üretmeyi engeller ... televizyon, çocukların görsel yeteneklerini geliştirse de yaratıcılıklarının gelişmesinde o kadar etkili değildir" (Singer ve Singer, 1998).

Laurene Meringoff ve ekibi çocuklara radyo ve televizyon programları, resimli kitaplar vererek gerçekleştirdikleri çalışmada, radyo dinledikten sonra çocukların daha yaratıcı çizimler çizdiği, televizyon izledikten sonra çizdiklerinin görsel açıdan daha iyi ve farklı olduğunu gördü. Bu da Greenfield Beagles-Roos'un çocukların gördükleri şeyi daha iyi hatırladıkları, her ikisinin de hem avantajları hem

dezavantajları olduğu görüşünü destekliyor ... yukarıda verdiğimiz bilgilerle çatışsa da televizyonun okuma ve yaratıcılık üzerindeki etkilerini incelediğimizde ortaya zararlı sonuçlar çıkıyor ... Araştırmacılar, televizyonun okuma gelişimini bastırıldığını söylüyor. Okuma ve yaratıcılıkla ilgili test sonuçları televizyon izlemenin çok fazla zihinsel seçim gerektirmediğini gösteriyor. Televizyon, kitap okumaya ayrılacak olan zamanı, yaratıcılık gerektiren aktivitelerin yerini alıyor (Singer ve Singer, 1998).

TV, çocuklara en kolay ulaşabilen ve onları en çok etkileyen teknolojik alet olduğu için, daha çok TV'nin çocuk üzerindeki etkileri üzerinde durulmuştur. Güler'e göre de TV'nin olumsuz etkileri olumlu olanlardan daha fazladır. TV'nin bu kadar yaygınlaşmasıyla beraber birey, kitaplara ve masallara ihtiyacı olmadığını düşünmeye başlamıştır. Güler'in de belirttiği gibi TV, okumayı bir zahmet haline dönüştürerek zihni tembelliğe alıştırmaktadır. Masallardaki, kitaplardaki kahramanlar, çocuğun hayalinde canlandırmasına gerek kalmadan (başka biri onun yerine bunu yapmıştır çünkü), ekranda hareket halindedir. "Artık 'düş tembelleri' Olma yolundaydık. Hazır bilgi, hazır düşünce ve hazır düşler dünyasındaydık. "yürüme koş", "hızlı ye", "hızlı tüket" ve " düş kurma, kurguyu seyret" mesajlarını alıyoruz çevremizden" (Güler, 1989). Güler, bütün bu düşüncelerinin yanında TV'de gösterilen çizgi filmlerin öğrenme isteğini arttırabileceğini, zaten çizgi filmlerin ortaya çıkması ve daha sonra geliştirilmesindeki amacın da öğreticilik olduğunu ifade eder. "Bir olay, bir oluşum, bir hareket canlandırma yoluyla irdelenebilmekte ve simgelerle yalınlaştırılarak etkin bir öğrenme sağlanabilmektedir" (Güler, 1989). Çizgi filmler yoluyla öğretilmek istenen davranış, çocuğu sıkmadan, komik ve eğlenceli bir şekilde öğretilmektedir.

Gökaydın'a göre bilgisayar da, doğru ve bilinçli bir şekilde kullanılmazsa eğer, tıpkı TV gibi, çocukta imgelemi ve yaratıcılığı engelleyici bir etki gösterecektir. Bunu engellemek için bilgisayarın, eğitimin ilk aşamalarında kullanılmamasının daha iyi olacağını savunur Gökaydın. "Zamanının büyük bir bölümünü, kendi yerine düşünen ve çözüm üreten bir aletle geçiren bir öğrencinin yaşamında bazı handikaplar olması kaçınılmazdır. Bu alanda en önemli tehlike gencin sosyal ilişkiler yönünden zayıf olması ve beyin tembelliğine yönelmesidir" (Gökaydın, 2002). Çocuk için, yoğun bilgisayar ağırlıklı bir eğitimin, ezberci, kopyacı, kalıpcı, kuralcı eğitim kadar tehlike oluşturacağı düşünülmektedir. Bu eğitim yöntemleri ile hayalgücü, yaratıcılığı ve buna

bağlı olarak kişiliği gelişemeyen çocuk gibi yoğun bilgisayar ağırlıklı bir eğitim uygulanan çocuk da asosyal olabileceği gibi, sağlıklı bir kişilik de geliştiremeyecektir. “Bilgisayardan yararlanabilmek için önce beyni geliştirici eğitimle onun gücünü geliştirelim. Çünkü bilgisayar, sanatçının elindeki fırça gibidir. Bu nedenle eğitimin amacı öncelikle öğrencinin düşünce ve yaratıcı gücünü geliştirmeye yönelik sistemler kurmak olmalıdır” (Gökaydın, 2002).

Yüzyılımızda mekanikleşme tüm yaşama başat olma durumundadır, bu da giderek artan bir uzmanlaşmayı doğurmaktadır. Bu uzmanlaşma sonucu bugün, duygusal yaşam ile ussal yaşam arasındaki denge ve uyumun bozulması tehlikesi ile karşı karşıyayız ... Bu konuda eğitime önemli görevler düşmektedir. Daha ilkokullarda akılcı düşünceyi, duygunluğun, duyarlılığın, imgeleme gücünün de eğitimiyle dengelemek bir çok şeyi çözümleyebilir. Çocuk, eğitiminde yaratıcılığa yönlendirilmelidir; yaratma olanağını en etkili biçimde sanat uğraşlarında bulacak olan çocuğun, sanatla eğitilmesi büyük önem taşımaktadır, çünkü çocuk yaratarak öğrenir (San, 1977).

Oktay’da San gibi sanatın, bireyi, günümüzün imgelem gücünden giderek yoksunlaşan insanları olmaktan kurtaracak, özgür düşünceyi geliştirecek tek güç olduğunu savunur.

Düşleme ve imgeleme ait oluşuyla sanat, doğrudan doğruya özgürlüğün ve özgürleşimin nesnelleştirildiği alandır ... Her şeyin alabildiğince oyunlaştırıldığı, benzeştirildiği, sahtenin gerçeğe aşkımlaştırıldığı bir zamanda yaşıyoruz. Kültürel ortam, akla gelmedik ölçüde görselleşti. Sadece TV değil, gazete ve dergiler de yazıdan kopuyor. İnsanlar düşünmekten, sorgulamaktan çok, görmeyi istiyor. Haber programlarıyla siyasal açık oturumlar bile, araya giren reklamlar ve sunucuların tavırları nedeniyle gerçeğin araştırıldığı yapımlar olmaktan çıkıyor, neden-sonuç ilişkilerinin görünmez kılındığı, sadece katılanların kişisel becerilerini ve sevimliliklerini sergilemeye uğraştıkları show’lara dönüşüyor (Oktay, 1995).

2.7.5. Çevrenin İmge Oluşumuna Etkileri

Çocuğun zihinsel gelişimini etkileyen önemli etkenlerden birisini oluşturur çevre. Çünkü bulunduğu çevrenin özelliklerine göre gelişecektir çocuk, kalıtsal özellikleriyle beraber bulunduğu çevrenin özellikleri kişiliğini oluşturmasında etken

olacaktır. Yapılan bir çok araştırmada da bulguların, çevresel faktörlerin çocuğun gelişiminde ve eğitiminde önemli roller oynadığını göstermektedir.

Tahmin edileceği gibi çocuğun en yakınında bulunan ve onu en çok etkileyen aile ortamıdır. Daha sonra ise aileyle birlikte okul ve eğitimci girecektir çocuğun hayatına. Ailenin ve eğitimcinin imgelem gücünün gelişimi ve önemi hakkındaki bilgisi ve bu konuya yaklaşımları, çocuğun ileriki dönemlerde oluşacak sanatsal çabalarını doğrudan etkileyecektir. Duyuların, algıların ve imgelemin geliştirilmesini önemseyen bir çevrede yetişen çocuğun, böyle bir eğitimi onaylamayan bir çevrede yetişen çocuktan çok daha farklı, özgür ve sağlıklı yetişeceği düşünülmektedir.

Atalayer de bu konu üzerinde durur ve çocukların eğitiminde yapılan yanlış yönlendirmelerin, yaratıcı oluşumları engelleyerek birbirine benzeyen, sıradan bireyler oluşturacağını ifade eder. Öğretilen, daha doğrusu doğru olduğu sanılarak ezberletilen birçok kavram, değer ve ölçü çocuktaki imgeleme gücünü yok edici özelliğindedir.

Kişiyi, ilköğretim öncesi, ilk ve ortaöğretim boyunca “ normalleştiren” her öğretilmiş değer ve ölçü, acaba yaratıcı kişiliğin engelleyicisi mi yoksa güdümlenici mi? ... Özellikle, çocukluk döneminde yoğun tekrarla, güdülenmelerle belletilip ezberletilmiş sosyal ölçüler, değerler, kodlar, normlar yaratıcılığı ne kadar ekiliyor? ... Onlarca, yüzlerce kavram, cins, ırk, inanç ayrımı içermekte algı, yargı, beğeni, duygu kalıpları yaratmakta, beyin güçlerinin sığ-dar-yüzeysel-uymacı biçimlenişini oluşturmaktadır. Onlarca, yüzlerce kavram, deyim sadece ve sadece “aklı” yüceltmekte, sezgi, sanı, dürtü, merak, hırs, içgüdü güçlerini yok etmektedir ... Normal bir insan kişiliğinin, yaratıcı bir bireşime ne için sıçrayamadığının bir nedeni de; keskin kalıplarla, sınırlarla, ölçülerle bireylerin koşullanıp güdülenmesidir. Beyinlerin küçük yaşlarda sınırlanıp, besin ölçüler kazandırılmasıdır (Atalayer, 1999).

Böyle bir eğitim yolunu benimseyen bir toplumda da yaratıcı sanatsal çalışmalar ortaya çıkaracak bireylerin yetişeceğini beklemenin de biraz fazla iyimser bir tutum olacağı düşünülmektedir.

Çevreden bağımsız yetişen bir çocuk düşünülemediği için, eğitiminin, çocuğun yetiştiği çevre şartlarını da göz önüne alarak, olumsuzlukları en aza indirmeye çalışarak, bilinçli bir yaklaşımla çocuğu sanatsal çalışmalara yönlendirmesi, özendirme yaratıcılık gelişimi açısından sağlıklı bir çözümdür. Yaratıcı bireyin bir anlamda toplum tarafından dışlanmış olduğunu kabul edersek eğer, toplumun gerçek yaratıcı sanatçıya takındığı bu tavrı değiştirme sürecinde sanat eğitiminin yapabileceği çok şey olduğu düşünülmektedir. Atalayer'in yukarıda belirttiği eğitimi benimseyerek bir anlamda kolay olan yolu seçmek yerine, soran, irdeleyen, araştıran, hayal kuran, düşüncelerini korkusuzca ifade edebilen bireyler yetiştirildiği zaman gerçek anlamda bir yaratıcı eğitim verilmiş olacaktır.

2.8. Sanat Eğitimi Derslerinde İmgesel Çalışmaların Kullanım Biçimleri

Sanat eğitimi dersinde doğru bir şekilde uygulanacak bütün etkinliklerin çocuğun imgelem dünyasını geliştirici özellikler göstereceği düşünülmektedir. Yeter ki eğitimci, konuya çocuğun yaratıcı gücünü harekete geçirebilecek biçimde yaklaşır, verdiği örneklerle çocuğun imgelemine harekete geçirmesini sağlayabilsin.

Çocuk, sanat etkinliğinde güdülenirken, geliştirmiş olduğu birtakım içgörüler sonucu, kimi kavramlar geliştirebilir. Bu içgörüler, düşünüyü ve düşüncelerin planlanmış ve amaca yönelik bir etkileşiminin ürünleridir. Öğretmenin çocuğu yaşantıları hakkında konuşması, ona çeşitli yollardan duygu ve düşüncelerini betimlemesini sağlaması, bu gibi kavramların oluşmasına yardımcı yöntemlerdir. Çocuk anlamlı kavramlar geliştirip, iyi örgütlenmiş bir sanat etkinliği süreci içine girerse, ortaya çıkan yaratılar, estetik ölçüleri de taşırlar (San, 1977).

Sanat eğitimi derslerinde imgesel diye adlandırılan çalışmalar, hayal gücünün daha yoğun bir şekilde devreye girdiği (düşsel) çalışmalar olarak tanımlanabilir. Okulda uygulanan sanat eğitimi dersi olan resim dersinin içine bu tanıma uyan bir çok konu girebilir.

İmgelemsel çalışmalar dendiği zaman akla gelebilecek ilk konular, her yaş grubundan bütün çocukların dinlemekten büyük zevk aldıkları masallar, mitolojik hikayeler ve

öyküler olmaktadır. Bilindiği gibi düşsel öyküler ve masallar, içlerinde doğaüstü olayların yoğun bir biçimde geçtiği anlatımlardır. Bu şekilde oldukları için de imgelemi besleyen, geliştiren, harekete geçmesini sağlayan bir çok olay ve imge barındırırlar. Resim dersinde anlatılacak masallar da, çocuğun imgelem gücünü harekete geçirerek oldukça farklı ve güzel yaratılar oluşturmaya neden olur. Sanat eğitimcisinin masal seçerken ve anlatırken; çocukları sıkacak kadar uzun olmamasına, anlatım dilinin akıcılığına, içindeki düşsel öğelerin çocuğa yönelik, yaratıcılığı geliştirici özellikler içerip içermemesi gibi konulara dikkat etmesi beklenmedik ve istenmeyen sonuçları engelleyecektir. Masalın sonunda ya da içinde mutlaka öğüt verici nitelikte öğeler bulunması da gerekmemektedir. Bu tür öykülerin ve masalların imgeleme doğrudan bir ilişkisinin olmadığı, yaratıcılığı da fazla etkilemediği düşünülmektedir. Eğitimcinin masalı anlatırken dramatize ederek anlatmasının da çocukların ilgisini çektiği ve hoşlarına gittiği gözlemlenmiştir.

Yine masal konusuyla bağlantılı olarak; yarısı anlatılmış bir masalın devamının resimlenmesi, verilen kelimelerle yazdıkları kısa masalları resimleme (bkz. sayfa: 74 Resim 10.) gibi çalışmaların da çocukların zevkle yaptıkları çalışmalar olduğu sonucuna varılmıştır.

Masalların ve öykülerin haricinde verilebilecek düşsel ve doğadışı nesnelere içeren konuların da masallar kadar yaratıcılığın gelişimine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Uzay yaratıkları, robotlar, büyülü şatolar, ormanlar, hayaletler, büyücüler, cadılar, hayalinizdeki şehir tasarımı, deniz altı şehirleri, batık gemiler, ilk çağ insanların yaşamları, dinazorlar gibi konular çocukların yaratıcı ve ilginç resimler oluşturmalarını sağlarlar. Çocuğun kağıdına yapıştırılacak küçük bir resmi tamamlamasının istenmesi de oldukça farklı işler ortaya çıkarmasına neden olacaktır.

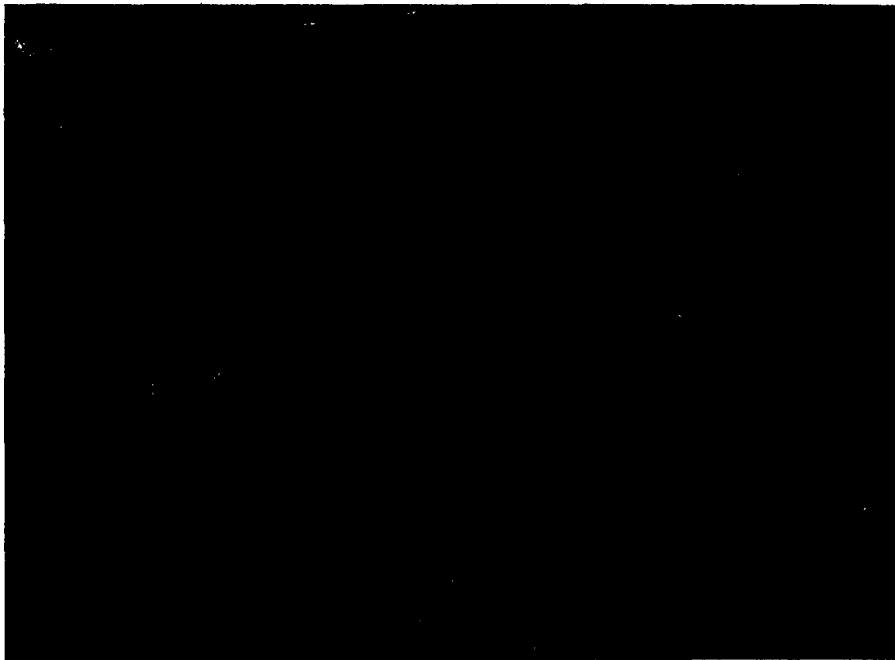
Sanat eğitimcisinin konuyu verdikten sonra bir süre, sınıfta konuyla ilgili konuşmasının, çocuklara düşüncelerini sormasının, çocukların konu ile ilgili daha rahat düşünceler üretmelerini sağlayacağı düşünülmektedir.

Ayrıca çocuklara görselliklerini geliştirici çeşitli resimler de gösterilebilir. Dikkat edilmesi gereken -çocuğun yaş grubunu da göz önüne alarak- bu resimlerin ve filmlerin fazla etkisinde kalmamasını sağlamak olmalıdır.

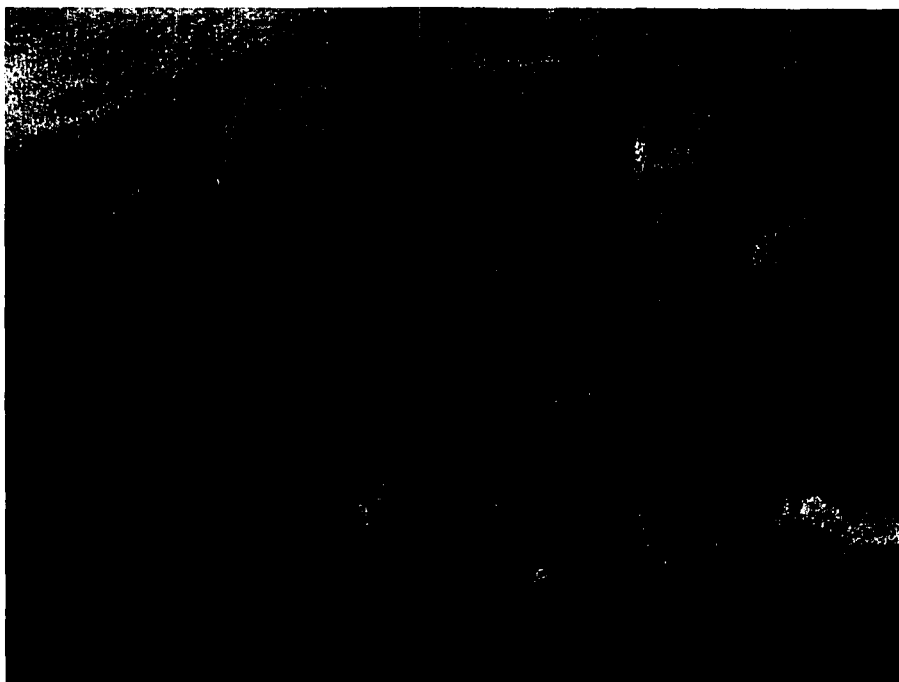
Yukarıdaki konular sanat eğitimcisinin hayal gücüne göre çok daha fazla çeşitlendirilip uygulanabilir. Eğitimcinin her çocuğun duyu ve duyularını kullanma yollarının birbirinden farklı olduğunu bilmesi, duyu ve duyuları yaratıcı çalışmalarda kullanabilmenin öğretilbileceğine inanarak konuya ciddiyetle yaklaşması, çocukların resim dersine istekle, severek yaklaşmalarına, ilerideki yaşantılarında sanatsal oluşumlar sergilemelerine ya da sanatı izleyen, anlayan, sanattan zevk alan bireyler olarak yetişmelerine neden olacaktır.



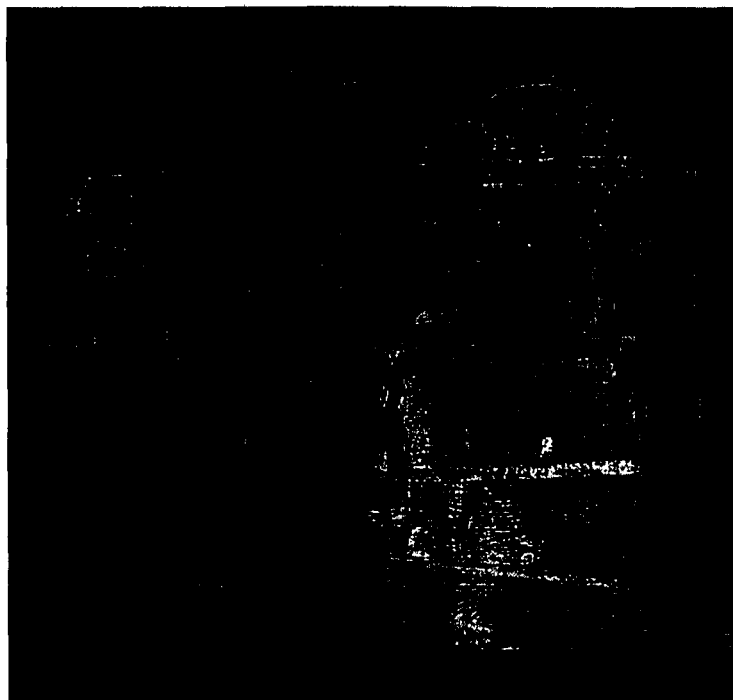
Resim 1. Ender DANDUL



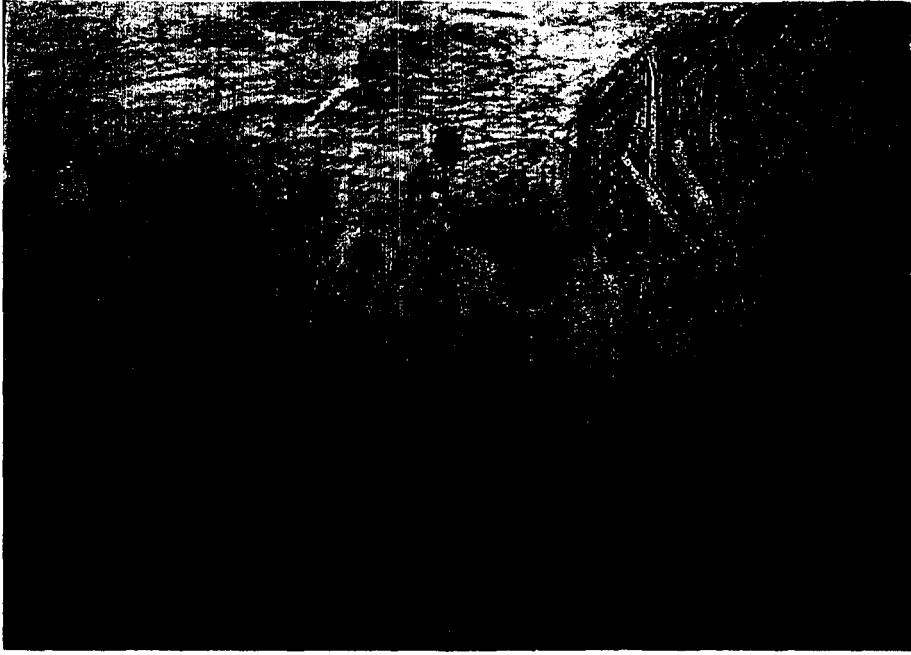
Resim 2. Ender DANDUL



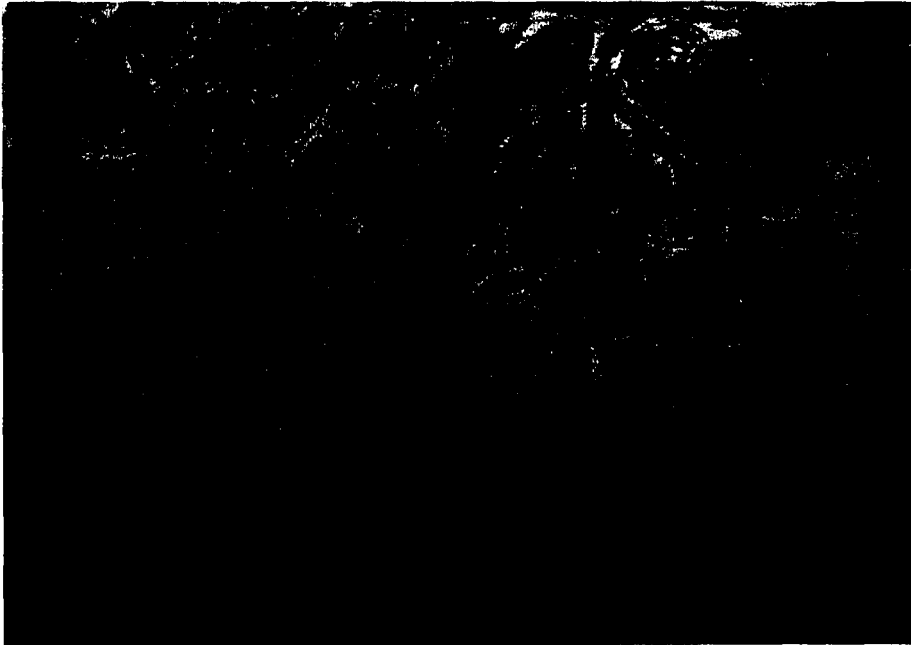
Resim 3. Ender DANDUL



Resim 4. Ender DANDUL



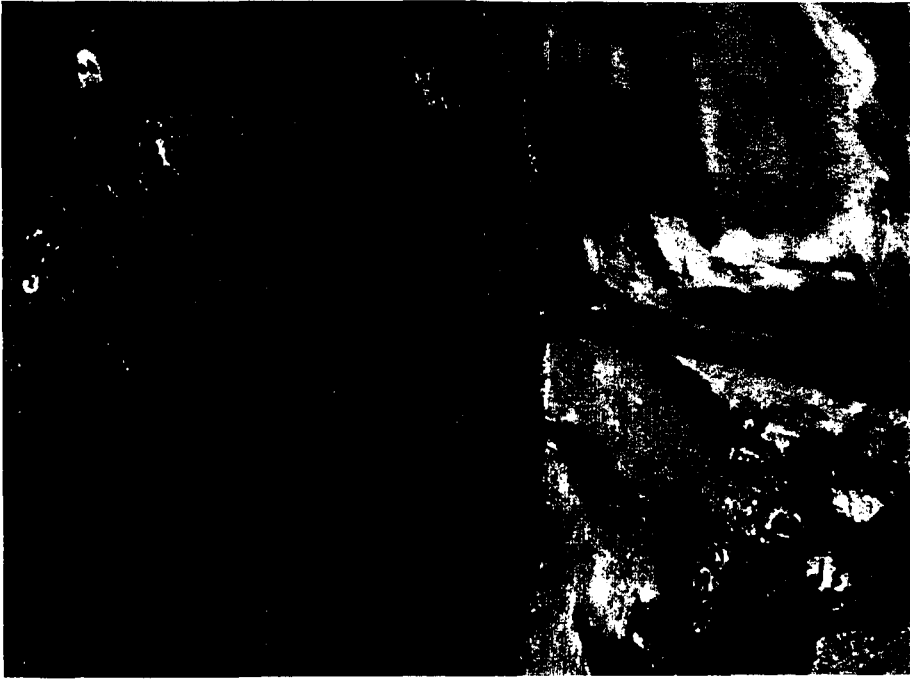
Resim 5. Yaş: 10, "Bencil Dev"



Resim 6. Yaş: 8, "Kırmızı Şapkalı Kız"



Resim 7. Yaş: 10, "Odisseia"



Resim 8. Yaş: 10, "Odisseia"



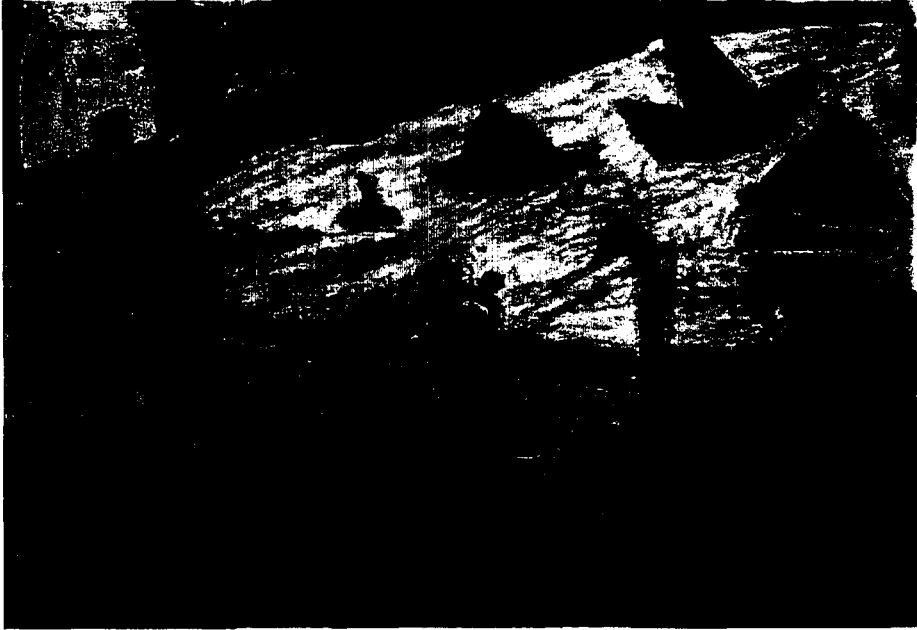
Resim 9. Yaş: 10, "Bencil Dev"



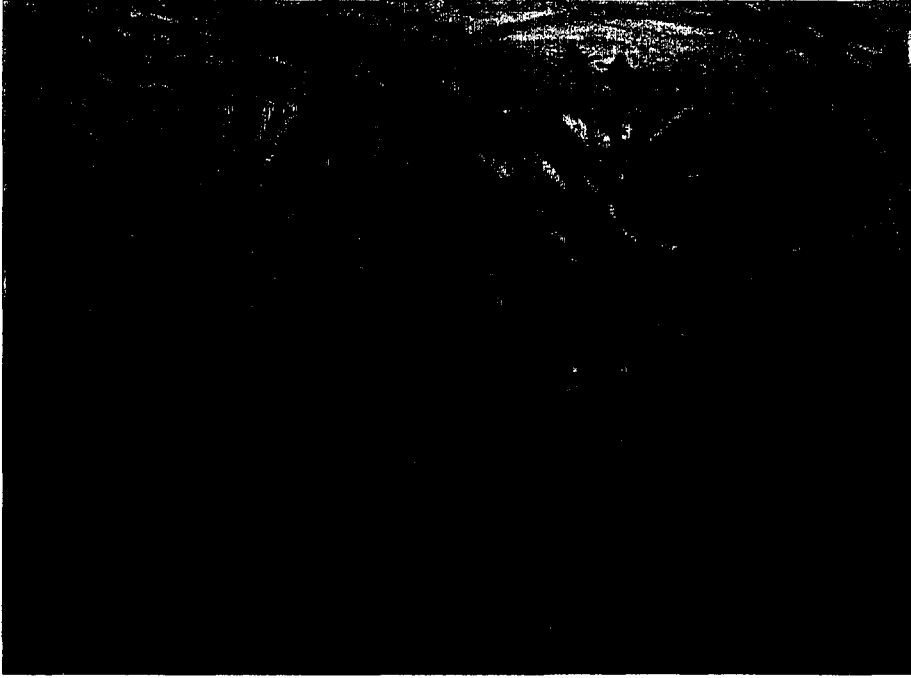
Resim 10. Yaş: 10, Cadı, süpürge, balkabağı, ay ışığı



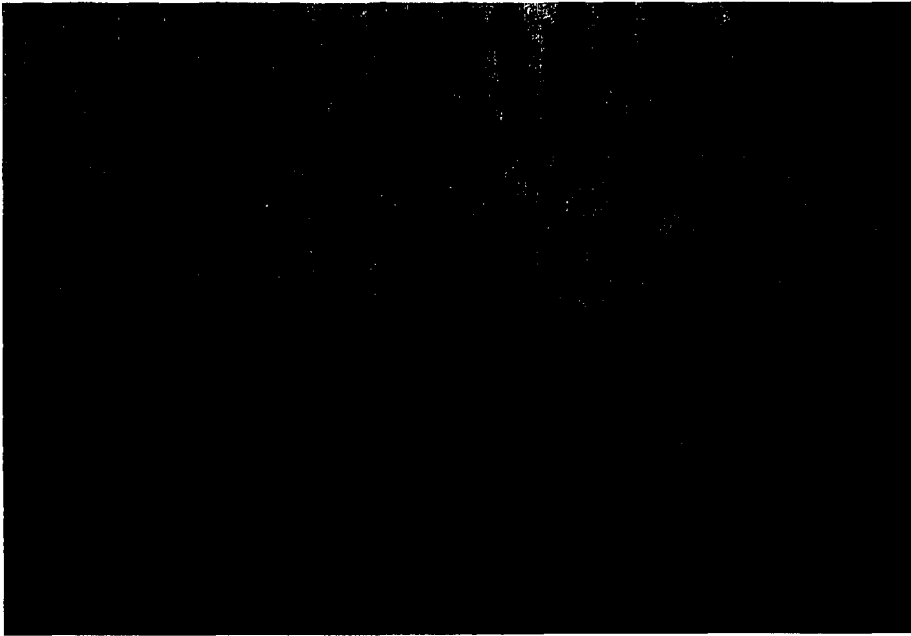
Resim 11. Yaş: 13, “Kızıl Ölümün Maskesi”



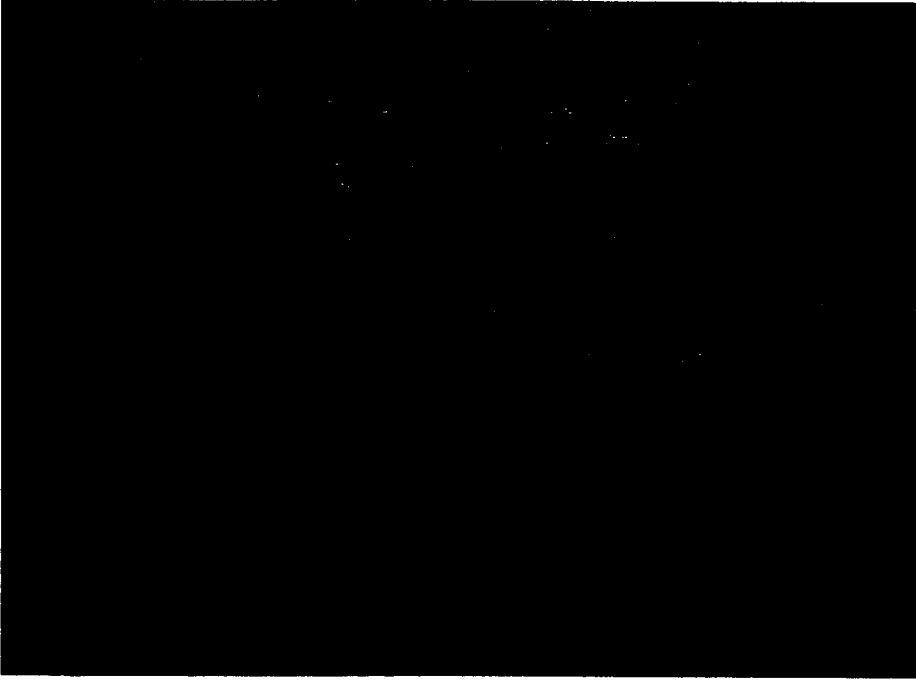
Resim 12. Yaş: 14, “Balıkçının Ruhü”



Resim 13. Yaş: 7, Uzay Yaratıkları



Resim 14. Yaş: 10, "Kırmızı Şapkalı Kız"



Resim 15. Yaş: 11, "Odiseia"



Resim 16. Yaş: 8, "Kırmızı Şapkalı Kız"

2.9. İmgesel Yeni Bir Evren Tasarımına Doğru Sanat ve İnsan

San'ın, yeni imgesel, sanatsal düşünülerin yaratılması için çocukların yaratıcılık eğitiminde olması gerekenleri özetlediği aşağıdaki yazısı bu bölümde anlatılanların oluşması için gerekli olan ortamı tanımlamaktadır.

Özellikle çocuklarımız çevrelerini dolduran karmaşık, uyumsuz bir kitlesel sanat gerçekliğiyle karşı karşıyadırlar. O zaman sanat eğitiminin, günümüzdeki çoğulcu sanatı, anlamı ve toplumdaki işlevi bakımından göz önüne alarak, çocuk, ergen ve yetişkinde doğru bir sanat anlayışı yerleşmesini sağlaması gereklidir. Sanat ile iletişim kurabilmek bakımından kesinlikle gerekli bilgilerin, planlı sanatsal etkinlikler, yöntemli biçimde yürütülecek görsel yögrumsal çözümlenmelerle iletilmesi zorunludur. Toplum ile sanat arasındaki iletişim bozukluğu, çağdaş sanat hakkında bilgi vererek, kılgsal ve uygulamalı çalışmalar ile, sanat ürününü değerlendirme programlarıyla ve ancak bu sanatla ilişki kurularak ortadan kaldırılabılır ... sanat eğitimi için bilimsellik, ussallık, çağdaşlık demek, çevre korunması, mimari mirasın korunması, geleneksel biçim ve içeriklerin bakım ve korunması gibi boyutları taşırken, bunları en bilimsel yöntemlerle yapmak, fakat aynı zamanda gelenekselin aşılıp yeni ve iyi şeylerin, yeni sanatsal biçimlerin, yeni düşünülerin yaratılmasına olanak hazırlamak demektir (San, 1993).

Sanatın yarattığı imgesel dünyayı algılayabilecek bireyler yetiştirilebilirse eğer, varolandan hoşnutluk duymayan, düşünen, hayal kuran, kurduğu hayallerle daha iyiyi yaratan bir toplum olma yolunda ilerlenebilir. Atalayer'in söz ettiği tanımlar bireyin eğitim süreci içerisinde göz önüne alınırsa da evrensel değerlerde düşünen ve yaratan bireyler yetiştirmek zor olmayacaktır.

Bilgi, varlığın, olayların, enerji paketlenmelerinin, insan beynindeki izleri (işaret, sembol, gösterge, kavram ve resimsel olan), imgeleridir. Bilgi iletişimi ise; insanlar arasındaki bilgi alış-verişidir. Öğretme ise; edinilmiş, biriktirilmiş bilgilerin aktarılmasıdır. Eğitilme ise; bilginin kullanımına ilişkin, bilgi, duyuş, duygu ve davranış olarak, insanı “ileri” götüren “katılım” dır. Duygu ise; insanların doğuştan getirdiği (anne-baba genlerinden aldığı) içgüdülerin bilgi birleşimleriyle gelişen tinsel süreçleridir. İçgüdüler ise; genetik bilgilerdir... Bu tanımlar, “ölçsüz” gibi görünse de, yaratıcı bireyin “duygu yaşamı” evrensel sınırları içerir. Daha “ileri” bir duyarlılık, “sömürmemek”, cins, ırk, inanç, ayrımı yapmamak gibi (Atalayer, 1999).

2.9.1. Sibernetik Dünya

Sibernetik kelime ve anlam olarak eski Yunanca'da kullanılan 'kübernetes'ten gelmektedir. Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlüğünde; Canlılarda ve makinelerde kontrol, iletişim ve işleyişi inceleyen bilim dalı olarak açıklanmıştır.

Sibernetik bilimi İkinci Dünya Savaşı sonrasında ortaya çıkmış ve gelişmiş bir bilim dalıdır. Sibernetiğin bir bilim dalı olarak varolmasıyla beraber, yeni kuruluşlar ve bilgi dalları da ortaya çıkmıştır. Ayrıca sibernetik diğer bilim dallarını da etkilemiş ve bu bilim dallarının içinde yeni sibernetik uzmanlık alanları ortaya çıkmıştır. Örneğin Fizyo-Sibernetik, Sosyo-Sibernetik, Mimari Sibernetik, Sanatta Sibernetik (sinema sanatı, tiyatro sanatı, çizgi film sanatı vb.) gibi daha pek çok alan sayılabilir. Bu alanlarda araştırma yapanların imgelemlerini kullanarak yarattığı bir çok makine de (otomatik makineler, elektrikli robotlar, elektronik robotlar, sibernasyon ve otomasyon robotları) bugün artık her alanda kullanılmaktadır.

Sibernetiğe göre insan diğer insanlarla ve toplumla ilişki kurabilmek için, öğrendiği bilgileri iletişim ya da haberleşme süreçlerinde kullanmak, 'haberleşme' ya da 'bilgi alış-verişi' yapmak zorundadır. İnsanlar çağın getirdiği yeniliklerle ve teknolojik gelişimle beraber bir çok yöntemle bilgi alış-verişi yapmaktadırlar.

Sibernetik bilim ve teknolojinin 21. yüzyıla girerken damgasını vurduğu en büyük aşamalardan biri bilgi otoyolları (Information Highway) olmuştur ... Bu bilgi otoyolları yalnızca, uzaktan bilgi iletmeyi, uzaktan görüntü iletmeyi, uzaktan haberleşmeyi ya da görüntülü telefonu kapsamıyor, bunların hepsini birden, hatta fazlasıyla yerine getiriyordu ... "Multimedya, ister veri, ister ses, ister sabit ya da hareketli görüntü şeklinde olsun, her cinsten enformasyonun, işlem ve nakli için, yalnızca sayısal destekten yararlanan bir enteraktif hizmetler topluluğudur" (Akman, 2003).

Akman, bu bilgi otoyollarının tüm dünyayı kuşatmasıyla birdenbire ortaya çıkan ve bugün bütün dünyada kullanılan İnternet'in bilgiye anında ulaşabilme imkanını ortaya çıkarttığını belirtir. Bugün İnternet sayesinde tüm bilgilere çok hızlı ulaşılabilirdiği gibi eğitimde de 'Siber Eğitim' den faydalanılarak uzaktan öğrenim yapılabilmektedir.

“İnternet içinde, “eğitimin iletilmesi”, o kadar geniş teknik imkanlara sahiptir ki, en son gelişmeler; audio/video sesli görüntüler olarak İnternet kanallarına yerleştirilmekte ve her geçen gün daha da artan bir biçimde tüm yenilikler ve bilimsel gelişmelerle zenginleşmektedir” (Akman, 2003). Kuşkusuz İnternet bir çok bilgiye ulaşmak için en hızlı yöntemlerdendir fakat telgrafın bulunmasından sonra ortaya çıkan hemen hemen bütün teknolojik buluşlar gibi İnternet’in de olumsuz yönleri vardır. “Don Tapscott, yazısında ... zamanının çoğunu, komputerin karşısında oturup İnternet yoluyla, çeşitli kişiler arasında bilgi alış-verişi kurmakla geçiren çocuklar arasında, bir “görüş ve duyuş birliği” yaratılmakta olduğuna; bu durumun onu doğal aile bağlantılarından uzaklaştırarak “İnternet akrabalığına” doğru yönlendirdiğine dikkatleri çekmektedir” (Akman, 2003).

Kitle iletişimi -teknolojik bir keramet ve hayran olunup değer verilecek bir şey olsa da- karşımıza ciddi bir tehlike çıkarıyor, uyumculuk tehlikesini; hepimiz aynı şeyleri, aynı anda ülkenin tüm şehirlerinde izliyoruz. Tam da bu olgu düzenlilik ve tek biçimlilik yanına hatırı sayılır bir ağırlık koyarken, özgürlük ve özgür yaratıcılığa karşı tavrı alıyor (May, 2003).

3. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma kısaca özetlenerek bulgular bölümünde ulaşılan sonuçlara göre problemin çözümüne yönelik öneriler getirilmiştir.

3.1. Sonuç

İmgenin zihinde ilk oluşumları, doğumdan hemen sonraki bebeklik döneminde başlar. Bebek büyüdükçe, duyuları ve zihni geliştikçe imgeleri de gelişir, değişir, bu imgelere yeni imgeler eklenir; imgelerinin yardımıyla düşünmeye yani imgelemeye başlar. Duyularıyla edindiği imgelerinden simgelerini ve kavramlarını oluşturur. Bu arada çizebildiğini, resim yapabildiğini keşfeder. Çizmek konuşmaktan daha kolaydır; çizerek kendini ifade etmeye başlar ve giderek çocuğun en hoşuna giden oyunlardan biri haline gelir resim. 5-6 yaşlarında zamanının çoğunu boyalarla uğraşarak geçirebilir. Bu yaşlardaki bir çocuğun imgelemi oldukça gelişmiştir, bir yetişkinden daha ince ve duyarlı gözlemleri sayesinde oluşturduğu imgeleri ile hayalinde yarattığı imgeleri birleştirir ve sonuçta bir sanatçı titizliğinde yaratılar oluşturur. Bu dönemde çocuk özellikle dinlediği masalların da etkisinde kalarak (masalların etkisinden kurtulmamak için aynı masal bile olsa tekrar tekrar dinlemek ister) oyunlarında kullanmak üzere düşsel bir dünya oluşturur kendisine. Bu dönemde yaptığı resimlerinde de, yoğun bir şekilde, dinlediği masalların, izlediği çizgi filmlerin-filmlerin etkileri görülür. Çocuğun imgesel gelişimi için masallardan başka çevrenin çocuğa karşı tutumları da çok önemlidir. Çocuklar yaratmayı, çizgilerden, renklerden yeni dünyalar oluşturmayı severler. Çevre, özellikle çocuğun yetiştiği aile ortamı, bütün çocukların geçtiği bu doğal, sanatsal sürecin devam edip etmeyeceğini belirler. Hayal gücü geniş, sanata olumlu bakan bir aile ortamında yetişen çocuk hiç kuşkusuz böyle bir ortamda yetişmemiş olan çocuktan çok daha fazla resme karşı duyarlı ve ilgili olacaktır.

Aileden sonra, okul ve eğitimci çocuğun yaratıcılık gelişiminde büyük rol oynar. Okula başlayan bir çocuk genelde öğretmenin ona daha birinci sınıfta bile öğreteceği çok şey olduğunu (okuma- yazmayı biran evvel öğretmek için resim dersleri ertelenir)

düşünmesi yüzünden resim dersinden gittikçe soğumaya başlar. İki, üç, dört ve beşinci sınıflarda öğretilen şeyler de arttığından durum daha da kötüye gider. Altıncı sınıfa gelen bir çocuk, artık ayrı öğretmeni olan bir resim dersine kavuşmuştur fakat bu geçen beş yıl içerisinde imgelem dünyası oldukça gerilemiştir. Daha önce de belirtildiği gibi bu şekilde planlanmış bir eğitimle (sadece akli ve zekayı eğitmek) çocuğa eğitim ve öğretim verildiği sanılır. Ama aslında yapılan şey eğitim olmaktan uzaktır.

Yaratıcılığının en fazla gelişim gösterebileceği alan olan sanattan uzaklaştırılan çocuğun diğer alanlarda da yaratıcı oluşumlar göstermesi, sorunlara yeni çözüm yolları bulması oldukça zorlaşır.

Bütün bu kötü sonuçların biran evvel farkına varılıp, eğitim programcılarının, eğitimcilerin ve sanat eğitimcilerinin konuya daha ciddi bir şekilde yaklaşmaları gerekmektedir. Eğitim, çocuğun imgelemine geliştirilerek yaratıcı oluşumlar sergileyebileceği bir şekilde uygulanmalıdır. Ancak bu şekilde çevreye duyarlı, düzensizliklerden rahatsız olan, soran, sorgulayan, korkmayan, özgür bireyler yetiştirilebilir. Bütün bunların oluşabilmesi için de bireyin çocukluğunda sahip olduğu imgeleme ihtiyacı vardır.

3.2. Öneriler

Araştırmanın amacıyla ilgili elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir;

- Eğitimci, çocuğun imge oluşturma süreçleri ve algılama tipleri hakkında bilgi sahibi olmalı ve çocuğun duyularını, duyumlarını, algılarını geliştirmesine yardımcı olacak yöntemler geliştirmelidir.
- Özellikle sınıf öğretmenleri sanat yoluyla eğitimin önemi hakkında bilgilendirilmelidir.

- Sanat eğitimi derslerinde imgelem gücünü geliştirici çalışmalara (masal anlatımı, oyunla öğrenme, yaratıcı drama) daha fazla yer verilmelidir.
- Sanat eğitimcisi çocuğa diğer derslerle sanat eğitimi dersi arasındaki ilişkileri kavratarak yaratıcılık eğitimini çocuğun kişiliğinin tümüne yaymalıdır.
- Sanat eğitimi derslerinde imgelem gücünü engelleyici çalışmalara (özellikle anaokullarında ve ilkokul birinci sınıfta; boyama kitaplarından boyama yaptırma, nesnelere yetişkinlerin gördüğü gibi çizmeyi öğretmeye çalışma, yapılan çalışmalara ketleyici eleştiriler getirme gibi) yer verilmemelidir.
- Çağımızda teknolojik gelişmelerin ve çevrenin bireyin imgelem dünyasına etkileri göz önüne alınarak eğitim programları bu doğrultuda yenilenip geliştirilmelidir.

KAYNAKÇA

Kitaplar

- Adorno, W. Theodor. **Minima Moralia**. İkinci basım. İstanbul: Metis Yayınları, 2000.
- Akay, Ali. **Kıvrımlar**. Birinci basım. İstanbul: Bağlam Yayınları, 1996.
- Akay, Ali ve Emre Zeytinoglu. **Kavramın Sınırlarında**. Birinci basım. İstanbul: Bağlam Yayınları, 1998.
- Akman, Toygar. **Sibernetik**. Birinci basım. İstanbul: Kaknüs Yayınları, 2003.
- Altinköprü, Tuncel. **Çocuğun Başarısı Nasıl Sağlanır?** İstanbul: Hayat Yayınları, 2000.
- Ataç, Füsün. **İnsan Yaşamında Psikolojik Gelişim**. Birinci basım. İstanbul: Beta Yayınları, 1991.
- Batur, Enis. **Modernizmin Serüveni**. Dördüncü basım. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2000.
- Benjamin, Walter. **Son Bakışta Aşk**. İkinci basım. İstanbul: Metis Yayınları, 1995.
- Berger, John. **Görme Biçimleri**. Altıncı basım. İstanbul: Metis Yayınları, 1995.
- _____. **O Ana Adanmış**. İkinci basım. Çeviren: Yurdanur Salman, Müge Gürsoy Sökmen. İstanbul: Metis Yayınları, 1998.
- _____. **Görünüre Dair Küçük Bir Teoriye Doğru Adımlar**. Birinci basım. İstanbul: Metis Yayınları, 1998.
- Bozkurt, Nejat. **Sanat ve Estetik Kuramları**. Birinci basım. İstanbul: Ara Yayıncılık, 1992.
- Büyük Larousse**. İstanbul: Gelişim Yayınları, 1986.
- Cassou, Jean. **Sembolizm Sanat Ansiklopedisi**. Çevirenler: Özdemir İnce, İlhan Usmanbaş. Birinci basım. İstanbul: Remzi Kitabevi, 1987.
- Cömert, Bedrettin. **Mitoloji ve İkonografi**. Ankara: Ayraç Yayınevi, 1999.
- Dilidüzgün, Selahattin. **Çağdaş Çocuk Yazını**. Birinci basım. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 1996.
- Erkuş, Adnan. **Psikolojik Terimler Sözlüğü**. Ankara: Doruk Yayınları, 1994.
- Faucault, Michel. **Bu Bir Pipo Değildir**. Çeviren: Selahattin Hilav. Üçüncü basım. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2001.

- Gander, J. Mary ve Harry W.Gardiner. **Çocuk ve Ergen Gelişimi**. Çevirenler: Ali Dönmez, Nermin Çelen, Bekir Onur. Üçüncü basım. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları, 1998.
- Gençer Doğan. **“Türkiye ve Kanada İlköğretim Okullarında Sanat Programlarının Karşılaştırılması”** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi. EBE, 2001.
- Genç, Adem ve Ahmet Sipahioğlu. **Görsel Algılama (Sanatta Yaratıcı Süreç)**. İzmir: Sergi Yayınevi, 1990.
- Gombrich, H.E. **Sanatın Öyküsü**. Çeviren: Bedrettin Cömert. Dördüncü basım. İstanbul: Remzi Kitabevi, 1992
- _____. **Sanat ve Yanılsama**. Çeviren: Ahmet Cemal. İstanbul: Remzi Kitabevi, 1992.
- Gürsoytrak, Y. Hakan. **“Çağdaş Sanatta İmge”**. Yayınlanmamış Sanatta Yeterlik Tezi. Anadolu Üniversitesi. SBE, 1996.
- Gürtuna, Sevgi. **Çocuk ve Sanat Eğitimi**. İletişim Ortamlarında Çocuk Birey Sempozyumu Bildiriler Kitabı, Eskişehir, 1999.
- Hançerlioğlu, Orhan. **Felsefe Sözlüğü**. Onikinci basım. İstanbul: Remzi Kitabevi Yayınları, 2000.
- Hauser, Arnold. **Sanatın Toplumsal Tarihi**. Çeviren: Yıldız Gölönü. İstanbul: Remzi Kitabevi Yayınları, 1984.
- Jenkis, Ian. **Yazılı Kaynaklar ve Arkeolojik Buluntular Işığında Antik Devirde Çocuk Eğitimi**. Çeviren: Hasan Malay. İstanbul: Arkeoloji ve Sanat Yayınları, 1993.
- Karayagmurlar, Bedri. **“Sanatta Yaratıcılık ve Eğitim”** Yayınlanmamış Sanatta Yeterlik Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. SBE, 1990.
- Kırıçoğlu, T. Olcay. **Sanatta Eğitim**. Ankara: Eğitim Kitabevi Yayınları, 1991.
- Koçak, Orhan. **İmgenin Halleri**. Birinci basım. İstanbul: Metis Yayınları, 1995.
- May, Rollo. **Yaratma Cesareti**. Çeviren: Alper Oysal. Sekizinci basım. İstanbul: Metis Yayınları, 2003.
- Montessori, Maria. **Çocuk Eğitimi**. Çeviren: Güler Yücel. İkinci basım. İstanbul: Sander Yayınları, 1982.
- Oktay, Ahmet. **Eğitsel Etken Olarak Güzel Sanatlar Eğitiminin Geleceği**. Seminer Kitabı. Ankara: 1995.
- Önder, Alev. **Eğitici Drama**. Birinci basım. İstanbul: Epsilon Yayınları, 1999.

- Özdoğan, Berka. **Çocuk ve Oyun**. Üçüncü basım. Ankara: Anı Yayınları, 2000.
- Passeron, René. **Sürrrealizm Sanat Ansiklopedisi**. Çeviren: Sezer Tansuğ. Üçüncü basım. İstanbul: Remzi Kitabevi, 1996.
- Ponty, M. M. **Göz ve Tin**. Çeviren: Ahmet Soysal. Birinci basım. İstanbul: Metis Yayınları, 1996.
- Postman, Neil. **Çocukluğun Yokoluşu**. Çeviren: Kemal İnal. Birinci baskı. Ankara: İmge Yayınları, 1995.
- Poyraz, Hatice. **Okul Öncesi Dönemde Oyun ve Oyuncak**. Ankara: Anı Yayınları, 1999.
- Richard, Lionel. **Expresyonizm Sanat Ansiklopedisi**. Çevirenler: Beral Madra, Sinem Gürsoy, İlhan Usmanbaş. Birinci basım. İstanbul: Remzi Kitabevi, 1984.
- San, İnci. **Sanatsal Yaratma, Çocukta Yaratıcılık**. Birinci baskı. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 1977.
- _____. **Sanat ve Eğitim**. İkinci basım. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 1985.
- _____. **Sanat Eğitimi Kuramları**. Birinci basım. Ankara: Tan Yayınları, 1983.
- Singer, Dorothy G. ve Singer Jerome L. **Çocuklarda Yaratıcılığın Gelişimi**. Çeviren: Nurdan Cihanşümül. Birinci basım. İstanbul: Gendaş Yayıncılık, 1998.
- Storr, Anthony. **Yaratma Dürtüsü**. Çeviren: İpek Babacan. Birinci basım. İstanbul: Yayınevi Yayıncılık, 1992.
- Tayyar, Türkan. **“Almanya’da ve Türkiye’de Sanat Masalları”**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi SBE, 1987.
- Timuçin, Afşar. **Estetik**. Dördüncü basım. İstanbul: Bulut Yayınları, 2000.
- _____. **Felsefe Sözlüğü**. Dördüncü basım. İstanbul: Bulut Yayınları, 2002.
- _____. **Gerçekçi Düşünce Gerçekçi Sanat**. İstanbul: İnsancıl Yayınları, 1992
- Türk Dil Kurumu. **Türkçe Sözlüğü**. Dokuzuncu basım. Ankara. Türk Dil Kurumu Yayınları, 1998.
- Ülgen, Gülten. **Kavram Geliştirme**. Üçüncü basım. Ankara: Pegem- A Yayıncılık, 2001.
- Üstündağ, Tülay. **Yaratıcılığa Yolculuk**. Birinci basım. Ankara: Pegem- A Yayıncılık, 2002.

Vogler, Anna ve Dr. Otfried Scholz. **Eğitsel Etken Olarak Güzel Sanatlar Eğitiminin Geleceği**. Seminer Kitabı. Ankara: 1995.

Williams, Lawrence. **Çocuğunuzu Keşfedin**. Çeviren: Miyase Koyuncu. İstanbul Hayat Yayınları, 2000.

Yavuzer, Haluk. **Çocuk Psikolojisi**. Ondokuzuncu basım. İstanbul: Remzi Kitabevi, 2000.

Dergiler

Atalayer, Faruk. **“Ölçü-Yaratıcılık-Normallik”**, Anadolu Sanat Dergisi, 9: 1-25, Mart 1999.

Bacaksız, Gürsoy. **“Tasarlama Sürecinde İletişim ve Bilgi”**, Anadolu Sanat Dergisi, 8: 30-34, Nisan 1998.

Batur, Enis. **“Ecinne’den Ecinni’ye”**, Sanat Dünyamız Dergisi, 71, 1999.

Erksan, Metin. **“Çocuk Oyunları Üzerine Özet Düşünceler”**, Sanat Dünyamız Dergisi, 71: 167-170, 1999.

Güler, Deniz. **“Çocuk, Televizyon ve Çizgi Film”**, Kurgu Dergisi, 6, 163-177, Ocak 1989.

Gürbilek, Nurdan. **“Acıların Çocuğu”**, Defter Dergisi, 1995.

Erkek, Hasan. **“Masaldan Canlandırma Sinemasına Dramatizasyon”**, Anadolu Sanat Dergisi, 2: 47-55, 1994.

Kıran, Hasan. **“Resimde İmgesel Örgü”**, Türkiye’de Sanat Dergisi, 48: 56-61, Mart / Nisan 2001.

Kuzu, Türkan. **“Halk Masalı ve Sanat Masalı”**, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10, 1: 155-162, Bahar 2000.

Öztürk, Ali. **“Eğitim Öğretimde Yeni Bir Yaklaşım: Yaratıcı Drama”**, Kurgu Dergisi, 18: 251-259, 2001.

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu. **Resmi Gazete**. Sayı: 14574, 24 Haziran 1973.

Rigel, Nurdoğan. **“Gerçeğin İtme, Çizgi Romanın Çekme Gücü: Düş Tembelleri”**, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Dergisi, 1, 1: 187-197, Haziran 1994.

Russel, Bertrand. **“Eğitimin Amaçları”**, Eczacıbaşı İlaç Fabrikası, Tıpta Yenilikler Dergisi (Çocuk Sayısı), 7: 81-89.